

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra biologie a environmentálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Učitel očima veřejnosti
The Teacher through eyes of the public

Bc. Šárka Koutníková

Vedoucí práce: PhDr. Lucie Hlaváčová Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)
Studijní obor: N BI (7504T214)

Praha 2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Učitel očima veřejnosti potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 7. 7. 2020

.....

podpis

Poděkování

Velké poděkování patří zejména vedoucí této diplomové práce a výborné školitelce PhDr. Lucie Hlaváčová Ph.D. za její trpělivost, cenné rady, které byly přínosem pro dokončení této práce. Ráda bych dále poděkovala mé rodině za podporu při psaní práce a všem, kteří se podíleli na vyplňování dotazníku.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Učitel očima veřejnosti* je zaměřena na postoje a názory veřejnosti k osobnosti učitele. Dále se detailněji zaměřuje na učitele přírodopisu/biologie a jejich vyučovaný předmět. Diplomová práce se člení na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část popisuje vztah školy a společnosti, charakterizuje pojem učitele, dále mapuje kariérní dráhu učitele a jejich vybrané problémy, se kterými se mohou v profesní oblasti setkat. Učitelům přírodopisu/biologie je věnována samostatná kapitola, která popisuje přírodovědné vzdělání, učitele přírodopisu/biologie a vybrané prvky související s výukou. V praktické části je realizováno dotazníkové šetření formou kvantitativního výzkumu, kterého se zúčastnilo 144 respondentů. Zjištěná data jsou znázorněna ve sloupcových grafech se slovním popisem. Pro ověření hypotéz je použit Z-Score test. Dotazník je zaměřen v první části na osobnost učitele. Výsledky této části vypovídají o tom, že se respondenti staví k osobnosti učitele velmi příznivě. U učitelů jednoznačně respondenti upřednostňují odborné znalosti. Zjištěné výsledky ve druhé části ukazují na to, že oslovená veřejnost považuje výuku přírodopisu i biologie za důležitý předmět. Do její výuky by zařadili hlavně exkurze, vycházky do přírody a kvalitní pomůcky. V rámci diskuze jsou shrnuty výsledky praktické části a porovnány s výzkumy odborných prací.

KLÍČOVÁ SLOVA

Učitel, škola, přírodovědné vzdělání, biologie, učebnice, výuka

ABSTRACT

The diploma thesis „The Teacher through the eyes of the public“ is focused on analyzing public opinions and attitudes towards the teacher personality. In further detail, it is focused on a teacher of the sciences, specifically science lessons and biology, and its educated subject. The diploma thesis is divided to two parts: theoretical and practical.

The theoretical part describes the relation between the school and society, defines the term Teacher, and maps the teacher career with problems they can meet with during their career. Teachers of natural science/biology are described in their dedicated chapter, where the teachers themselves and their achieved educational background and selected teaching elements are analyzed.

The practical part provides a questionnaire survey by method of quantitative research with a total of 144 responders. The collected data is presented in columnar graphs together with its word characterization. A Z-Score test was used in an attempt to prove the hypothesis. The first part of the survey is focused on teacher personalities. The results show that the responders perceive teacher personality as very positive and that professional experience is definitely preferred within the subject. In the second part, the results introduce that the addressed public recognize teaching biology as an important part of education. The responders would like to involve more excursions, walks through nature, and better equipment for this subject. Under discussion are the summarized results of the practical part that are then compared with other research of published theses.

KEYWORDS

Teacher, school, natural sciences education, biology, textbook, education

Obsah

Úvod	8
1 Škola a společnost	10
1.1 Škola jako pojem	10
1.2 Škola a její funkce.....	11
1.3 Škola ve vztahu s rodiči a veřejností	13
1.3.1 Učitel a rodič	13
1.3.2 Spolupráce školy a rodičů.....	14
1.3.3 Další možnosti spolupráce	15
2 Učitel	16
2.1 Učitel jako pojem.....	16
2.2 Typologie učitele	17
2.2.1 Typologie podle Ch. Caselmanna.....	18
2.2.2 Typologie podle E. Vorwickela.....	19
2.2.3 Typologie podle Döringa.....	20
2.2.4 Typologie učitelů podle přístupu k žákům	21
2.3 Dovednosti a schopnosti učitele	21
2.3.1 Komunikativní dovednosti učitele.....	24
2.3.2 Kreativní schopnosti učitele	25
2.3.3 Učitel a humor ve výuce	27
2.4 Kariérní dráha učitele.....	27
2.4.1 Volba učitelského povolání	28
2.4.2 Profesní start.....	28
2.4.3 Zkušený učitel	29
2.4.4 Profesní vyhasínání	29

2.5	Vybrané problémy v učitelské profesi	30
2.5.1	Rozpory v učitelské profesi	30
2.5.2	Pracovní zátěž a stresové faktory	30
3	Přírodovědné vzdělání ve společnosti	31
3.1	Postavení přírodopisu a biologie ve vzdělávání.....	32
3.2	Učitelé přírodopisu/biologie	33
3.3	Didaktické zásady ve výuce přírodopisu/biologii.....	33
3.4	Význam učebnic ve výuce přírodopisu/biologii	35
3.5	Exkurze ve výuce přírodopisu/biologii.....	36
3.1	Učební pomůcky ve výuce přírodopisu/biologii.....	36
4	Praktická část.....	38
4.1	Cíle a výzkumné otázky.....	38
4.1.1	Stanovení hypotéz	39
4.1.2	Hypotézy.....	39
4.2	Metodika	40
4.2.1	Předvýzkum zájmu učitelů	40
4.2.2	Předvýzkum respondentů	40
4.2.3	Tvorba a distribuce dotazníku	41
4.2.4	Zpracování a vyhodnocení dat.....	43
4.2.5	Výzkumný vzorek	44
4.3	Výsledky dotazníkového šetření	45
4.3.1	Otázky k výzkumu učitelů.....	45
4.3.2	Otázky k výzkumu učitelů přírodopisu/biologie	60
5	Shrnutí výsledků hypotéz.....	76
6	Diskuze.....	78

Závěr	84
Seznam použitých informačních zdrojů	86
Seznam použitých zkratk	93
Seznam grafů	94
Seznam tabulek	96
Seznam příloh	97

Úvod

K výběru diplomové práce „Učitel očima veřejnosti“ mě přivedla osobní zkušenost začínajícího učitele přírodopisu na základní škole, kdy jsem se začala s nástupem do praxe setkávat s problematikou učitelství, kterou jsem doposud znala jen z literatury. Během již prvních týdnů jsem si mohla ověřit, že v současné době se společnost orientuje na výkon a prestiž dosaženého vzdělání. Tento aspekt vyvíjí tlak nejen na rodiče, aby jejich děti v dnešním světě uspěly, ale také právě na učitele, od kterých se očekává kvalitní a efektivní vzdělávání žáků. Učitelé díky této situaci ve společnosti čím dál tím častěji čelí nespokojeným rodičům, kteří mnohdy poukazují na jejich chyby ve výuce. Snaží se učitelům zasahovat do práce, neboť jsou přesvědčeni, že jejich názory k dané věci jsou vhodnější.

Dále téma bylo ovlivněno faktem, že jsem se v praxi setkala ze strany rodičů s menším zájmem o vyučovaný předmět přírodopisu. Rodiče na třídních schůzkách projevovali především zájem o známky z českého, anglického jazyka a matematiky. Přírodopis byl v tomto směru opomíjen. S ohledem na menší zájem rodičů o přírodopis, mě zajímalo, jak veřejnost pohlíží na učitele přírodopisu/biologie a jejich vyučovaný předmět. Jaké mají postoje k jejich vyučovanému předmětu, a co z jejich pohledu nejvíce postrádá výuka přírodopisu/biologie.

Diplomová práce se dělí na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části (kapitoly 1 až 3) je popsat problematiku učitelství, vnímání učitelů veřejností, dále učitele přírodopisu/biologie a vybrané prvky související s výukou. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola popisuje postavení školy ve společnosti, její funkce, vztahy mezi školou a veřejností. Druhá kapitola je zaměřena na samotné učitele a vymezuje problematiku učitelské profese. Třetí závěrečná kapitola teoretické části je věnována přírodovědnému vzdělání a učitelům přírodopisu/biologie.

V praktické části (kapitola 4) předkládané diplomové práce je realizováno dotazníkové šetření mezi oslovenou veřejností, zabývající se analýzou názorů respondentů na učitelskou profesi a na učitele přírodopisu/biologie a jejich výuku.

Pro tuto práci jsem si stanovila dva hlavní cíle:

1. Zjistit postoje oslovené veřejnosti k osobnosti učitelů

2. Zjistit postoje oslovené veřejnosti k učitelům přírodopisu/biologie a k jejich vyučovanému předmětu.

1 Škola a společnost

„V současné společnosti je škola považována za nezastupitelnou instituci s dominantní rolí v utváření základů celoživotního učení“ (Průcha a kol., 2009, s. 115). Důležité postavení ve společnosti umocňuje působením na vývoj a rozvoj dítěte. Snaží se dítěti předat kulturní poznatky a naučit ho vyznat se v normách chování a jednání (Čáp, Mareš, 2001, s. 64).

Škola tak patří mezi důležité mezníky v životě každého dítěte. Nástupem do školy se pro dítě mění priority, vztahy a zátěž, které byly doposud na něho kladeny. Tyto náročné chvíle dítěte ve škole mohou pomoci zmírnit i dobré vztahy mezi školou, učiteli a rodiči.

Škola zároveň ovlivňuje i celé rodiny, po kterých požaduje dodržování určitých pravidel. Žádá například o dodržování rozvrhu hodin a domácí přípravu (Čáp, Mareš, 2001, s. 64). A pak je na rodině, která představuje první článek v utváření postojů ke škole a k samotným učitelům, aby ukázala dětem správnou cestu. Čáp, Mareš (2001, s. 55) uvádí, že prvotní formování osobnosti začíná již v útlém věku právě v rodině.

Ta přispívá k formování osobnosti řadou faktorů, které mají vliv jak na chování, tak na pozdější úspěšnost ve škole. Mezi tyto faktory se řadí dosažené vzdělání rodičů i jejich styl výchovy. Dítě si tyto hodnoty osvojuje a je jimi ovlivněn, a proto by učitel měl znát i prostředí, ze kterého dítě pochází, pro lepší pochopení jeho projevů (Bendl, 2004, s. 4).

Rodina má tak bezesporu silný vliv na výchovu a vzdělání dětí. Děti se tak učí od svých rodičů vnímat hodnoty života a přírody. Učí se porozumět vztahům a utváří si postoje a názory nejen na společnost, ale i na vzdělání.

1.1 Škola jako pojem

Pojem „škola“ patří mezi jedno z „nejpoužívanějších“ slov ve všech jazycích včetně českého jazyka. Neustále se o ní zmiňují sdělovací prostředky a není tomu jinak ani v rodinách. To dokazuje, že škola má významné postavení v životě nejen samotného jedince, ale i celé společnosti (Průcha, 2005, s. 388). Škola tak vytváří významnou asociaci mezi rodinou a společností (Bendl, Kucharská, a kol. 2008, s. 51). Je proto nedílnou součástí našeho

každodenního života, což dokazuje i její zakotvení na nejvyšší úrovni v České republice jako právo na vzdělání¹ (Průcha, 2005, s. 388).

V Pedagogickém slovníku je pojem „škola“ vymezena ze tří pohledů. První pohled je zdůrazňován jako pedagogicko-psychologický, druhý je popisován z hlediska sociálně psychologického a třetí vymezuje sociologický přístup a přístup školského managementu (Mareš, 2013, s. 607).

Pedagogický slovník z prvního pohledu popisuje školu jako: „*společenskou instituci pro řízenou edukaci, pověřená vzděláváním*“, ze sociálně psychologického hlediska je škola vnímána jako: „*společenství lidí, zpravidla dospělých i dospívajících, v němž vzniká specifické kulturní prostředí pro učení a setkávání generací. Utvářejí se v něm sociální vztahy a budoucí konfigurace dětí, mládeže a dospělých,*“ a třetí přístup vymezuje školu jako: „*organizační jednotku se značnou mírou autonomie, která realizuje program formálního vzdělávání na určeném místě a v určeném čase*“ (Průcha a kol., 2009, s. 297).

Závěrem je vhodné také dodat, že škola nepředstavuje pouze samotnou budovu, ve které se předávají informace, jak se může neodborná veřejnost domnívat. Prostředí školy tvoří mnoho aspektů, které se spolupodílejí na jejím utváření a fungování. Mezi ně patří nejen učitelé, ale ještě i další pracovníci pedagogického i nepedagogického zaměření, kteří se účastní vzdělávání a výchovy.

1.2 Škola a její funkce

Náplní školy není jen vzdělávat ve vyučovaných předmětech a předávat dětem vědecké poznatky a informace. Podílí se i dále na výchově dětí a pomáhá jim vytvářet si pohled na společnost a okolní svět (Kořa in Vališová, Kasíková, 2011, s. 15 – 16).

Posláním školy je naplňovat a realizovat cíle, které jim vymezuje legislativa jako sociální, kulturní, etický nebo politický záměr. První funkce, která má předat budoucí generaci vědomosti, dovednosti, postoje a návyky tak, aby je byla schopna uplatnit v budoucím životě, se nazývá „výchovně vzdělávací“. Vytváření určitých morálních zásad a hodnot má

¹ Průcha (2005) popisuje, že právo na vzdělání je v ČR zakotveno v ústavě „Listina základních práv a svobod“ v čl. 33, odst. 1.

za úkol „etická“ funkce. Dopomáhá dotvářet mravní chování žáků s určitými sociálními normami. To, aby se žák dokázal ztotožnit se svou kulturou a získal povědomí o jiné kultuře, naplňuje funkce „enkulturační“. Další funkcí je „ochranná“ funkce, jež se snaží pro žáky vytvořit bezpečné prostředí a eliminovat zároveň nežádoucí vlivy. A protože škola připravuje budoucí žáky i na budoucí život a jejich povolání, je potřeba, aby se naučili, pracovat s časem. Podstatou je si osvojit pracovní návyky. Naučit se užitečně trávit svůj volný čas, navíc správně využitý volný čas dopomáhá i jako skrytá prevence před patologickými jevy. Tato funkce se označuje jako „časově organizační“. V současné době mají žáci možnost získat informace a vědomosti i mimo školu a doba internetu, tak přesahuje do školního vzdělávání. „Integrační“ funkcí školy je, aby tyto poznatky a vědomosti žáků, které nemusí být vždy systematicky zpracovány, uvedla do správného kontextu (Syřiště in Bendl, Kucharská, a kol., 2008, s. 51).

Jiné rozlišení do čtyř oblastí rozvádí Prokop (1996, s. 8). Jako první popisuje funkci „personalizační“, jejíž podstatou je podpořit individualitu žáka. „Kvalifikační“ funkce vymezuje výkon a znalosti, které jsou důležitými předpoklady pro budoucí povolání. Osvojování si rolí, názorů, postojů a hledání své podstaty je řečeno v „socializační“ funkci. Škola má také za úkol pomocí funkce „integrační“ otevřít žákům náhled do veřejné sféry týkající se ekonomiky, politiky a práva.

Prokop (1996, s. 9) dále upozorňuje na to, že pojetí funkcí se liší podle autorů, a že existuje i další možné třídění. To potvrzuje třídění v Pedagogické encyklopedii, která doplňuje funkce o funkci selektivní, diagnostickou, ekologickou, ekonomickou a politickou. „Selektivní“ či „třídící“ funkce mnohdy vymezovala žákům průběh vzdělávání, což mělo dopad i na jejich vzdělávání a kariéru. V současné době mají všichni žáci možnost začlenění do běžných škol i do společnosti. Pro další funkci školy je důležitý individuální přístup k žákovi, proto má „diagnostická“ funkce za úkol soustředit se na žáky z pohledu jejich zájmů, schopností, motivace atd. Dále sledovat jeho školní výsledky a prospěch. V případě, že dojde k selhání, hledá se příčina a situace se řeší. V případě včasného zachycení, je možné žáka podpořit v nápravě. Rovněž k naplnění funkce přispívá spolupráce s rodiči nebo pedagogicko-psychologickou poradnou. Pokud škola vytvoří vhodné podmínky pro děti, které zde tráví čas vzděláváním i zájmovou činností, plní tak funkci „ekologickou“. Za

„ekonomickou“ funkcí se skrývá návratnost investic, které společnost do školy investuje. Jsou to očekávané výsledky jak v podobě efektivity a kvality, které korespondují s výsledky žáků, fungování školy, tak i s dopady, které škola vykazuje na společnost. „Politická“ funkce uděluje škole odpovědnost za rovný přístup ke vzdělání pro všechny. (Průcha a kol., 2009 str. 115).

1.3 Škola ve vztahu s rodiči a veřejností

Vztah mezi školou a veřejností definuje Pedagogický slovník jako důležitý prvek „*školské politiky v demokratických zemích. Rozvíjí pocit sounáležitosti žáků s místní komunitou a zvyšuje zájem a podporu, kterou místní komunita a veřejnost poskytují škole, včetně podpory finanční*“ (Průcha a kol., 2009, s. 373).

Vztah mezi rodinou a školou Pedagogický slovník vymezuje „*sociálním vztahem*“, který podporuje nejen osobnostní rozvoj a učení žáků, ale také ovlivňuje „*úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu*“ (Průcha a kol., 2009, s. 373).

K neméně důležitým vztahům patří vztah mezi rodičem a učitelem. Jak uvádí Pedagogický slovník, je tento vztah důležitý zejména pro školní úspěšnost (Průcha a kol., 2009, s. 373).

1.3.1 Učitel a rodič

Učitel patří k hlavním aktérům ve spolupráci s rodiči. Jeho náplní je poslouchat, radit, komunikovat. Snaží se porozumět jejich požadavkům. Ve skutečnosti jde o velmi obtížné věci, neboť názory se mohou lišit v důsledku odlišně nastavených hodnot v rodině. Přesto se snaží pravidelnou komunikací informovat rodiče o výsledcích jejich dítěte (Kalhous, Obst, 2002, s. 117).

Učitel se setkává s rodiči v přímé a formální situaci především na třídních schůzkách. Třídní schůzky představují formální setkání, při kterém učitel seznamuje rodiče nejen s řádem školy, prospěchem žáka, chováním, ale také s dalšími aktivitami, které souvisí se školními povinnostmi. Na těchto schůzkách mají možnost rodiče komunikovat přímo s učitelem, a to

buď ve formě diskuze s ostatními, nebo vést rozhovor v ústraní. Rodiče také mohou využívat konzultační hodiny učitele.

1.3.2 Spolupráce školy a rodičů

Vztah mezi školou a rodinou fungoval po dlouhá léta jen na hranici předávání informace, a to od učitele směrem k rodičům. Kontakt byl omezen jen na řešení určitých problémů spojených s docházkou nebo s prospěchem (Rabušicová, 2004, s. 9).

I Průcha (2005, s. 411) uvádí, že *„postavení rodičů vůči škole bylo dříve skutečně omezováno. Existovalo sice oficiální SRPŠ (Sdružení rodičů a přátel školy) a tzv. třídní důvěrníci, ale to nemohlo reflektovat, co si rodiče o školách myslí a co od nich pro své děti očekávají. Typické bylo, že někdy se učitelé obávali rodičů a rodiče se obávali učitelů.“*

Naopak 70. a 80. léta přinesla uvolnění atmosféry a rodiče měli možnost se podílet na diskuzích o prospěchu svých dětí a mohli se tvořivým způsobem zapojit do učebních aktivit (Rabušicová, 2004, s. 9).

Škola začala rodiče a žáky vnímat jako své klienty a partnery. Tento „*klientský přístup*“ vznikl v důsledku toho, že v tomto období začaly vznikat nové školy a rodiče měli možnost vlastního výběru. Školy se více otevřely světu a jejich činnost začala směřovat více ke spolupráci s rodiči (Průcha, 2005, s. 410 – 411). Na to navazuje také skutečnost, že rodiče měli možnost přispět k chodu školy jako členové školské rady². I Pedagogický slovník uvádí, že zastoupení veřejnosti ve školské radě, je jedna z možností spolupráce (Průcha a kol., 2009, s. 373). Rodiče zde vystupují jako zástupci nezletilých žáků a mohou se vyjadřovat a podávat návrhy ke koncepci a rozvoji školy. V posledních letech není jednoduché získat člena z řad rodičů, neboť o tuto funkci není valný zájem. Nejedná se jen o neochotu, ale také o čas, který je nutný věnovat k zastupování této funkce (Kalhous, 2002, s. 171). I článek v učitelských novinách³ (2006) poukazuje na neochotu nejen rodičů, ale i učitelů v zastupování v této funkci.

² Školská rada je zřizována dle § 167 a § 168 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. <https://www.msmt.cz/file/38850/>. [cit. 24. 08. 2019].

³ Dostupné online: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3165>. č. 8/2006. [cit. 24. 08. 2019].

Mertin (2017, s. 29) uvádí, že pro lepší vztah školy s rodiči by se mělo investovat od samotného začátku, kdy dítě nastoupí do základní školy nebo od přijetí na střední školu. K vytváření dobrých vztahů náleží i znalost postojů rodičů ke vzdělání. Rodiče, kteří disponují určitými představami o vzdělávání svých dětí, mají také někteří z nich dobré předpoklady pro vhodnou spolupráci se školou.

Rodiče se mohou zapojit do organizace různých besed a exkurzí. Dalším přínosem je účast na mimoškolních aktivitách (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 333 – 334). Pozitivní spolupráce proniká i do oblasti společných projektů školy a účasti na otevřených dnech školy (Průcha a kol., 2009, s. 373). Je vítána i pomoc jako vedoucí různých kroužků, asistentů nebo se jen přijít podívat jako nezávislý pozorovatel do vyučování. Těchto aktivit sice využívají více učitelé prvního stupně, ale ani pro druhý stupeň by nebyly zanedbatelným přínosem (Kalhous, Obst, 2002, s. 172).

Výzkum Rabušicové a Pola (1996) ale popisuje, že rodiče se do mimoškolních aktivit zapojují méně kvůli pracovní vytíženosti. Rodiče mohou také například pomoci individuálně ve formě darů nebo sponzorství.

Závěrem je vhodné zmínit, že i škola má svůj podíl na dobré spolupráci. Proto i škola by měla volit vhodný způsob komunikace pro prezentaci svých požadavků.

Potíže ve spolupráci ze strany školy ukazují na nedostatečné poskytnutí informací o systému školních požadavků, o hodnocení nebo o nových metodách výuky, či dokonce o problémech, které ve škole nastaly (Smetáčková, Viktorová in Bendl, Kucharská, 2008, s. 60).

1.3.3 Další možnosti spolupráce

Existují ještě další formy spolupráce školy a rodiny, které přispívají k utváření dobrých vztahů. Jednou z aktivit jsou společenské večery, na kterých probíhá neformální zábava. Učitelé a rodiče jsou tak v bližší kontaktu, což může přispět k vylepšení dosavadních vztahů. Další spoluprací jsou školní akademie. Toto vystoupení není jen o vědomostech, které žáci ve škole dostali, ale také o tom, že se ve škole naučí dalším kreativním činnostem. Což poukazuje na snahu a práci učitele. Rodiče získají zpětnou vazbu o kvalitách nejen školy, ale i samotného učitele (Kalhous, Obst, 2002, s. 171 – 172).

Zpráva České školní inspekce (2017) uvádí další doplňkové služby nejen pro rodiče ale i pro veřejnost. Nejčastější aktivitou základní školy je nabízení pronájmu tělocvičny, návštěvy školní jídelny a místní knihovny.

2 Učitel

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

Charles Farrar Browne

Učitel, patří k hlavním aktérům ve společnosti, jež ovlivňuje výchovu a vzdělání dětí a mládeže. Jeho úkolem je předávávání vědomostí, dovedností, vzorců chování, zvyků a tradic z generace na generaci (Kořa in Kasíková, Vališová 2011, s. 16). Přebírá tak zodpovědnost za vzdělání mladých lidí (Vašutová, 2002, s. 6).

2.1 Učitel jako pojem

K učitelům a jejich profesi existuje spousta českých i zahraničních odborných publikací. V těchto různých publikacích autoři vnímají a popisují pojem „učitel“ odlišným způsobem.

V běžné komunikaci mezi neodbornou veřejností učitel představuje: *„Osobu, která vyučuje ve škole“* (Průcha, 2002, s. 17). V Pedagogickém slovníku je učitel charakterizován jako: *„Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“* (Průcha a kol., 2009, s. 326).

V praxi je možné se setkat nejen s pojmem učitel, ale i s pojmem pedagogický pracovník. Tyto dva pojmy se někdy zaměňují. V některých případech je dokonce pedagogický pracovník a učitel nesprávně používán jako synonymum. Učitel se řadí mezi širší profesní skupinu, která se nazývá *„pedagogičtí pracovníci“* (Průcha, 2002, s. 17 – 18).

Pedagogické pracovníky je možné popsat jako osoby, které jsou v přímém kontaktu se vzdělávaným, podílí se na přímé výchově, anebo vykonávají pedagogicko-psychologickou činnost (Průcha a kol., 2009, s. 196).

Pedagogické pracovníky vymezuje i zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Jejich činnost je definována podle § 2 jako přímá pedagogická, výchovná, speciálně-pedagogická a pedagogicko-psychologická činnost a řadí je do kategorií následovně: „*učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence, vedoucí pedagogický pracovník*“ (MŠMT, HLAVA I, 2016).

V některých publikacích se navíc objevuje pojem „pedagog“. Pro vysvětlení tohoto pojmu Pedagogický slovník uvádí hned dva významy, a to učitele jako aktéra „*v různých typech a stupních školy, včetně vysokoškolských učitelů*“, druhý význam je uveden jako „*teoretický pedagog, odborník v pedagogické vědě*“ (Průcha a kol., 2009, s. 153). Jůva (2001, s. 55) pod pojem „pedagog“ řadí nejen učitele, ale také rodiče, vychovatele, lektora, kulturního pracovníka a vedoucího pracovníka.

Průcha (2005, s. 173) uvádí ještě jedno označení pro učitele, a sice termín „*edukátor*⁴“. Vymezuje jím nejen učitele, ale také všechny profesionály, kteří se věnují vzdělávací činnosti i mimo školní prostředí. Řadí mezi ně „*instruktory, mistry odborné výchovy, lektory v podnikovém vzdělávání*“ atd.

I přestože ve školství pracuje stále více žen a role „učitelky“ je vymezena jako: „*Ženy, příslušnice učitelské profese, vykonávající funkce a role učitele*“, u nás se termín učitelka v legislativě neobjevuje (Průcha a kol., 2009, s. 326). Průcha (2005, s. 173) objasňuje, že jde o jazykové ustálení či dohodu. Zároveň dodává, že toto ustálení nemá žádný diskriminační podtext.

2.2 Typologie učitele

Tato kapitola se bude věnovat typologickým vlastnostem, podle kterých je možné učitele zařadit do určitých skupin. V praxi to znamená, že se učitelé řadí do skupiny podle určitých vlastností, které jsou pro danou skupinu typické, nebo naopak dané vlastnosti postrádají. Nutné je dodat, že typové zařazení slouží pro snadnější pochopení rozdílnosti mezi učiteli a může být vodítkem pro uvažování o sobě samém (Slavík in Bendl, Kucharská, 2008,

⁴ Termín „*Edukátor*“ z ang. tj. ten, kdo vyučuje (Průcha 2002, s. 67).

s. 160). Kohoutek (1996, s. 24) doplňuje, že typologie také slouží k lepšímu vzájemnému poznávání kolegů v pedagogických sborech.

V literatuře existují různá pojetí typologie učitelů, které se liší podle autorů. Průcha (2002, s. 22) rozděluje učitele podle toho, na kterém „*druhu a stupni školy učitelé pracují*“⁵. Toto dělení má své opodstatnění například při finančním ohodnocení nebo při pracovních podmínkách.

2.2.1 Typologie podle Ch. Caselmanna

Jednu z nepoužívanějších teorií, rozpracoval švýcarský psycholog Caselmann, který dělí učitele na dva základní typy, podle orientace v pedagogické práci. Pokud učitelova orientace inklinuje více k učební látce, nazývá ho logotropem (Kohoutek, 1996, s. 28). Tento typ učitele je zahleděn do svého oboru a upřednostňuje jen ty žáky, kteří se o jeho obor zajímají. O ostatní ztrácí zájem (Slavík in Bendl, Kucharská, 2008, s. 161). Druhým typem je paidotrop. Učitel – paidotrop je orientovaný převážně na žáky (Kohoutek, 1996, s. 28). Jeho zvýšený zájem o žáky se přenáší především do oblasti komunikace, pomoci a dobrých vztahů k nim, což může ovlivňovat i průběh celého vyučovacího procesu. Toto chování může ale vyústit k benevolentnímu přístupu jak v chování, tak v plnění úkolů (Slavík in Bendl, Kucharská, 2008, s. 161).

Caselman (in Kohoutek, 1996, s. 28-29) rozpracoval teorii podrobněji do čtyř typů:

Filozoficky orientovaný logotrop: popisován jako učitel, jehož cílem je předat žáků své názory tak, aby je přijali za své. Neuznává vlastní projevy ani názory žáků. V případě, že jsou ale žáci nebo studenti orientováni podobně jako učitel, nechají se jeho působením snáze ovlivnit.

Odborně-vědecky orientovaný logotrop: jeho zájem o daný obor dokáže vzbudit v žácích zájem a nadšení pro vyučovaný předmět. Dokáže předat poznatky jasně a srozumitelně. Mezery lze najít především v přístupu k individuálním zvláštnostem žáků, které příliš nerespektuje.

⁵ Učitelé: mateřské školy, základní školy – 1. a 2. stupeň, střední odborné školy, středního odborného učiliště, gymnázií, speciální školy, vyšší odborné školy, vysoké školy (Průcha, 2002, s. 22).

Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop: snahou je vcítit se do každého žáka, pomoci mu a pochopit ho. Zvláštní přístup věnuje i žákům s různými poruchami chování. Orientuje se především na výchovu.

Obecně psychologicky orientovaný paidotrop: učitelovou snahou je podpořit všechny žáky a nadchnout je pro i méně zajímavou vyučovanou látku.

Caselmann (in Kohoutek, 1996, s. 30) rozlišuje učitele ještě podle jejich pedagogických postupů, které uplatňují ve výuce. Systematický a racionální přístup označil vědecko – systematickým postupem. Učitel, který je inspirován především „intuicí“, se řadí k uměleckému typu a praktický typ je charakterizován organizačními schopnostmi.

2.2.2 Typologie podle E. Vorwickela

Tato typologie dělí učitele do dvou základních skupin. Dělí je na typ věcný a osobní. Je založena na rozdílech v přístupu ke vzdělání a výchově (Zormanová, 2014, s. 45). Oba typy nesou další podtypy. Věcný typ se dělí na striktní a oduševněný, typ osobní na naivní a uvědomělý (Vorwickel in Kohoutek, 1996, s. 27 – 28).

Vorwickel (in Kohoutek 1996, s. 27 – 28) vysvětluje:

Striktně věcný typ - učitel „*nevede žáky a studenty k samostatnému bádání*“.

Oduševněně věcný typ - učitel předává učební látku žákům v takové formě, která jim neumožňuje projevit jakoukoli tvořivost a navozovat aktivitu v hodině. Rád pracuje s „chápacími“ žáky.

Naivně osobní typ - u tohoto typu učitele převládají emoce nad racionální úvahou. Úspěšný může být například ve vyučování literatury.

Uvědoměle osobní typ – tento učitel je většinou u žáků oblíbený. Jeho působení přesahuje do oblasti vzdělávání i výchovy. Dodržuje obsah svého vyučovaného předmětu.

2.2.3 Typologie podle Döringa

Doringova typologie pedagogů vychází z typologie osobností, kterou vytvořil E. Spranger. Ten popsal jednotlivé typy osobnosti založené na životních hodnotách (Kohoutek, 1996, s. 24).

Doring (in Kohoutek, 1996, s. 24) popisuje šest typů následovně:

Náboženský typ – učitel působí spolehlivě, vážně, uzavřeně, bez smyslu pro humor. Na žáky působí jako puntičkář, pedant. Žáci ho považují za nudného.

Estetický typ – silnou stránkou učitele je empatie k žákovi. V životě se řídí citem a intuicí. Životní hodnoty nalézají v kráse a harmonii. U tohoto typu existují ještě další dva podtypy. Aktivně tvořivý typ učitele formuje osobnost žáka bez ohledu na jeho individuální zvláštnosti. U pasivně receptivního typu je tomu naopak. Učitel podporuje rozvoj specifických vlastností každého žáka. Přistupuje k nim individuálně. U žáků se těší oblibě.

Sociální typ – učitel není zaměřen jen na jednoho žáka, ale snaží se věnovat celé skupině. Jeho snahou je vychovat žáky, aby se z nich stali lidé prospěšní celé společnosti. Charakterizuje ho trpělivost a velká láska k lidem. U žáků je velmi oblíben.

Teoretický typ – u tohoto typu převyšuje zájem o vyučovaný předmět nad samotným žákem, a proto jeho cílem není se se žákem sbližovat. Je odborníkem, snaží se, aby věci měly řád a byly systematicky uspořádány. Často u svých žáků vyvolává strach.

Ekonomický typ – tento typ si zakládá na praktických věcech, a to i ve vzdělání, vědomostech a dovednostech. Žáky směřuje k samostatné práci a předává jim užitečné věci, to co skutečně v praxi využijí. Snaží se, aby žáci dosáhli maximálních výsledků, ale přitom jejich snažení nebylo pro ně vyčerpávající.

Mocenský typ – hlavním zájmem je prosadit své názory a postoje. Nalézají oblibu v moci, agresi a trestech. Nesnaží se o pozitivní vztahy k žákům, naopak k jejich hodnocení využívá často kritiky a jeho požadavky jsou náročné. Z jeho chování mají žáci strach.

2.2.4 Typologie učitelů podle přístupu k žákům

Typologie podle K. Lewina (in Bendl, Kucharská, 2008, s. 161) je založena na neobvyklých vlastnostech stylu práce učitele se žáky a jeho přístupu k nim. Dělí je na autoritativní, demokratický a liberální.

K. Lewin (in Bendl, Kucharská, 2008, s. 161) popisuje typy následovně:

Autoritativní typ – učitel je vždy na vyučovací hodiny pečlivě připraven. Jeho hodina má jasné postupy. K žákům se chová nadřazeně, přísně s vysokými nároky. U žáků nevyžaduje samostatnost ani tvořivost. Trest je častější než pochvala.

Demokratický typ – představitel tohoto typu dbá na spolupráci se žáky. Učitel dává prostor pro vyjádření názorů, je přístupný kritice a je vstřícný. Má vysoké nároky, které mění s ohledem ke schopnostem žáků. Odměny jsou častějším prvkem než tresty. Pokud učitel trest udělí, míní ho jako radu nebo ponaučení.

Liberální typ – tento typ učitele se vyznačuje velmi přátelským dojmem. Na výuku chodí nepřipraven a věci nechává plynout. Vyhýbá se odměnám i trestům. Odvedená práce je na velmi nízké úrovni.

2.3 Dovednosti a schopnosti učitele

Učitelské povolání patří mezi pomáhající profese, jejichž podstatou je práce s lidmi (dětmi, žáky, studenty, rodiči), která vyžaduje určité dovednosti (Kopřiva, 1997, s. 14). Souhrnně se nazývají pedagogické dovednosti a učitel je získává již během pregraduálního studia. V průběhu celého profesního života je rozvíjí a upevňuje (Švarcová, 2005, s. 214).

Vhodné je poukázat také na to, že pojetí pedagogických dovedností se liší podle autorů. Kyriacou (2008) používá pedagogické dovednosti, jiní jako například Průcha (2009), Spilková (1999) a Vašutová (in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 52 – 54) je nazývají pedagogickými kompetencemi. Švec (1998) navíc dodává, že „*pedagogické dovednosti tvoří jádro pedagogických kompetencí*“.

V Pedagogickém slovníku jsou popsány profesní kompetence a shrnuty jako: „*soubor vědomostí a dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese*“ (Průcha a kol., 2009, s. 129).

Dělení profesních kompetencí podle Spilkové (1999, s. 139):

Kompetence odborně předmětové - jsou schopnosti učitele převést vědecké poznatky a znalosti z aprobačního oboru do vyučovaného předmětu.

Vašutová (in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 53) dodává, že tyto znalosti odpovídají potřebám vyučování na základních nebo středních školách.

Kompetence psychodidaktické – učitel zvládá využívat různé přístupy k výuce a dokáže pracovat s individuálním ohledem na věk žáka, jeho učení a tempo.

Vašutová (in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 53) píše i o zvládání výběru vhodného hodnotícího nástroje. Dále dokáže podpořit žáka v učení svými znalostmi v informačních a komunikačních technologiích.

Kompetence komunikativní - učitel ovládá pedagogickou komunikaci ke všem okolním partnerům nejen k dětem, či k žákům.

Kompetence organizační a řídicí - učitel je natolik zdatný, že si svoji práci dokáže zorganizovat a naplánovat tak, aby měla systém a řád.

Kompetence diagnostická a intervenční - učitel umí odhalit pocity žáků, ale i třídy jako kolektivu. Dokáže zaznamenat změny v jejich chování a hledat příčiny těchto změn.

Je tedy připraven řešit výchovné problémy. Navíc se umí věnovat nadaným žákům a žákům se specifickými poruchami učení (Vašutová in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 53).

Kompetence poradenská a konzultativní - je především vymezena jako dovednost spolupracovat s rodiči.

Kompetence reflexe vlastní činnosti - učitel by měl umět zhodnotit svojí práci, své chování a jak bude dále postupovat ve svém rozvoji.

Jiné pojetí používá britský odborník Kyriacou (2008, s. 20-21), jehož záměrem není představa o učiteli, jaký by měl být, ale vychází z podstaty, co učitel opravdu dělá. Vymezuje

je souborem vědomostí, rozhodování a činností. Tyto prvky shrnuje do sedmi základních pedagogických dovedností. Obecně je definuje jako soubor návazných aktivit, které mají vést k vytyčeným výukovým cílům a zároveň podpořit žáka v učení. Z krátkodobého hlediska se zaměřují na aktuální učitelovy činnosti okolo vyučovací hodiny. Klade si otázky například: „*Jaký zápis na tabuli mám zvolit, aby byl co nejstručnější a přitom obsahoval vše podstatné?*“. Dlouhodobější záměr se týká především otázky vhodného výběru učebnic pro žáky a jejich přípravy na budoucí povolání. Pro zajištění efektivní výuky je také důležité, aby učitel získával nové vědomosti, které vědní obor přináší.

Těchto sedm základních pedagogických dovedností rozdělil Kyriacou (2008, s. 23) následovně:

Plánování a příprava – dovednost související s výběrem výukových cílů, výstupů a volbou prostředků k dosažení stanovených cílů. Učitel má naplánovat vyučovací hodinu tak, aby navazovala na předchozí výuku a v následujících hodinách bylo možné na získané poznatky plynule navázat. Před hodinou by měl mít připravené a zkontrolované všechny pomůcky a materiály, které bude v hodině používat.

Realizace vyučovací jednotky (hodiny) – podstatou je zapojit žáky do učební činnosti, dávat žákům prostor pro jejich vyjádření a přispívat k jejich rozvoji. Je na každém učiteli, jakou vyučovací metodu zvolí ve své vyučovací hodině, je ale potřeba žákům předat informace jasně a odpovídající jejich úrovni. Svým vystupováním a chováním by měl v žácích vzbuzovat zájem o výuku.

Řízení vyučovací jednotky (hodiny) - souvisí s organizací učební činnosti. Koncepce vyučovací hodiny by měla být vhodně zvolena s ohledem na aktivní účast a udržení pozornosti žáka během vyučovací hodiny. Základem je správně navrhnout hodinu z časového a organizačního hlediska, a tím zajistit plynulé přechody mezi dílčími pracemi žáků. Závěr hodiny využít k hodnocení a shrnutí hodiny a žáky pochválit za provedenou práci.

Klima třídy – učitelova dovednost vytvořit pozitivní klima ve třídě může mít zásadní vliv na motivaci žáků během vyučování. Zároveň se snaží žáky podporovat v učení a v aktivní

účasti na zadaných činnostech. Učitel dává žákům během výuky zpětnou vazbu, což posiluje jejich sebedůvěru.

Kázeň – učitel dokáže udržet ve třídě pořádek. Preventivně přistupuje ke vzniku nevhodného chování vytvořením pozitivního klimatu ve třídě a neustálým pozorováním žáků. Důležitá je autorita učitele, kterou žáci respektují.

Hodnocení prospěchu žáků – učitel využije pro hodnocení žáků různé druhy úkolů a využívá jak formativní (průběžné), tak sumativní (finální) hodnocení. Zpětná vazba má sloužit nejen k upozornění na chybovost a jejich opravy, ale i žáka povzbudit do další práce. Hodnocení žáků slouží k posouzení, zda někteří žáci nemají ve výuce potíže, a pro další návaznost ve vyučování.

Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení) – učitel je schopen sám sebe zhodnotit, uvažovat o své práci, o vyučovacích hodinách. Je schopen rozpoznat slabé stránky a naplánovat si další rozvoj.

Všechny tyto oblasti pedagogických dovedností se navzájem ovlivňují a vedou k úspěšnému vyučování. Podmínka úspěšného naplnění se odvíjí od vzájemné interakce mezi žákem a učitelem během vyučování. Spočívá nejen v zajištění plynulého přechodu mezi jednotlivými fázemi vyučování, kontrolou chování a prací žáků, ale také v reakci na jejich činnosti během výuky. Učitel by měl být schopen během svého výkladu rozpoznat podle výrazu žáka, jak celý proces vyučování vnímá. Zda mu například vyhovuje tempo a způsob výkladu učiva (Kyriacou, 2008, s. 23).

2.3.1 Komunikativní dovednosti učitele

Učitel je každý den vystaven mnoha situacím, ve kterých je od něho vyžadován jednak kultivovaný projev (Kyriacou, 2008, s. 49), a zároveň citlivé a taktní jednání jak se žáky, tak s rodiči a veřejností (Šimoník, 2003, s. 21).

Komunikace je velmi rozsáhlé téma a cílem této kapitoly není popsat detailně její problematiku, ale poukázat na některé vybrané aspekty v komunikaci mezi učitelem a žákem, neboť jak píše Gavora (2007, s. 29) bez komunikace není možné vyučování realizovat. Je základem pro předávání informací a dosažení výchovně vzdělávacích cílů za

pomoci verbálního a neverbálního projevu mezi učitelem a žákem. Kalhous, Obst (2002, s. 251 – 252) dodávají komunikaci činem.

Efektivita výuky je závislá na komunikačních dovednostech každého učitele (Kyriacou, 2008, s. 49). Jelikož komunikace obecně tvoří základ vztahu mezi žákem a učitelem, je nanejvýš vhodné a správné, aby verbální projev učitele byl spisovný a plynulý. Svým projevem ovlivňuje žáky v mluveném i v písemném vyjadřování, a proto je také vhodné se vyvarovat „plevelných slov“⁶. Dalším předpokladem pro dosažení cílů ve výuce je schopnost učitele formulovat myšlenky jasným a srozumitelným jazykem v logické posloupnosti s ohledem na intelekt a znalosti žáků. Učitel může své komunikační dovednosti umocnit v komunikaci s žáky ještě řadou prostředků, k nimž patří síla, výška, barva hlasu, tempo řeči. Neoddělitelnou součástí mluveného projevu učitele jsou různá gesta, mimika a pohyby (Dytrtová, 2009, s. 79 – 80), dále fyzické postoje, doteky, přiblížení a oddálení, ale i úprava zevnějšku. Souhrnně se nazývají nonverbální komunikací (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 104). Na jejím rozvíjení by se učitelé měli podílet během celého pedagogického působení (Vališová, Kasíková, 2011, s. 231), neboť prostřednictvím nonverbální komunikace učitel dokáže u žáků rozpoznat psychický stav žáka, jde-li například o úzkost, smutek, štěstí, strach či zájem o danou výuku (Kalhous, Obst, 2002, s. 256 – 260).

2.3.2 Kreativní schopnosti učitele

Kreativita pochází z latinského slova *creo* a překládá se jako „tvořím“. „Tvořivost“ představuje soubor vlastností, ke kterým patří vědomosti, dovednosti, postoje, jejímž výsledkem je nalézání nových způsobů řešení a něčeho nového (Čáp, Mareš, 2001, s. 153, 155), kterou ve své práci uplatní mnoho profesí, mezi něž patří i učitelé (Houška, 1991, s. 60).

Každý žák v sobě nese určitou úroveň kreativity, jež správnými podněty ve vyučovacím procesu, je možné jí rozvíjet a zdokonalovat. Proto, aby učitel byl schopen vytvářet podmínky pro rozvoj kreativity žáků, musí sám být tvůrčí osobností (Lokšová, 2003, s. 59 – 70).

⁶ Takže, tak, čili, vlastně (Dytrtová, 2009, s. 80).

Houška (1991, s. 63) popisuje sedm, a Torrance (in Houška, 1991, s. 63 – 64) dokonce dvacet rad, které učitel může ve výuce využít, aby podnítil tvořivost žáků. Přidává se k nim i Holešovský (in Houška, 1991, s. 64), jenž uvádí zcela odlišný soubor devíti možností, podle nichž může učitel dospět ke zvýšení tvořivosti v pedagogické činnosti.

Houška (1991, s. 63) uvádí následující seznam:

1. Dávat časově limitované úkoly.
2. Udržovat povzbudivý kontakt se žáky.
3. Odměnit každý tvůrčí výkon žáka kladným hodnocením.
4. Definovat žákům cíle jejich snažení.
5. Respektovat střídání aktivní a latentní tvořivosti, „odpočinku“.
6. Tolerovat neúspěchy.
7. Dopřávat dětem dostatek volnosti a svobodného prostoru.

Torrance (in Houška, 1991, s. 63 – 64) popisuje dvacet rad:

1. Vážít si tvůrčího myšlení, podporovat originální myšlenky.
2. Zvyšovat vnímavost k problémům.
3. Povzbuzovat nedůvěru k autoritám, uzavřeným řešením, danosti.
4. Učit se hodnotit všechny myšlenky včetně avantgardních.
5. Vypěstovat toleranci a lásku k neznámému.
6. Vyhýbat se vnucování rutiny.
7. Pěstovat tvůrčí atmosféru.
8. Učit děti poznamenávat si nápady, zavést si sešitek nápadů.
9. Učit toleranci k protichůdným myšlenkám.
10. Informovat žáky o mechanismu tvůrčího myšlení.
11. Oslabovat strach z nového.
12. Podporovat iniciativu, sklon k vlastnímu výběru činnosti.
13. Nasazovat jim červíka do hlavy, ať stále o něčem přemýšlejí.
14. Vytvářet situace, které tvůrčí potenciál vyšponují na hranici možností.
15. Střídat období aktivní tvorby a pasivity, respektive latentní tvořivosti.
16. Zpřístupňovat prostředky k realizaci tvůrčích myšlenek.
17. Naučit děti měnit myšlenky v činy.

18. Naučit žáky konstruktivní kritice.
19. Podporovat široký rozhled.
20. Vlévat svého ducha do žáků.

Holešovského (in Houška, 1991, s. 64) odlišný soubor rad:

1. Rozvíjet fantazii prostřednictvím učiva.
2. Snažit se obohacovat zásobu představ.
3. Naučit děti snít.
4. Podporovat u dětí odvahu k realizaci vlastních nápadů.
5. Všechny výtvary – výtvarné i jiné – mají konkrétní uplatnění.
6. Klást důraz na individualitu.
7. Tvořivost je hra.
8. Děti vidí věci neobvykle, přílišná zkušenost je brzdou tvořivosti.
9. Milovat své žáky a tento cit jim i dát najevo.

2.3.3 Učitel a humor ve výuce

Využívání humoru a vtipu ve výuce může vést k navázání dobrých vztahů mezi učitelem a žákem. Může také pomoci k odlehčení některých situací. Podstatné je, aby nedošlo ke znevážení žáka nebo celého vyučovacího procesu. Začínající učitelé často navozují humorem přátelskou atmosféru či přátelské vztahy se žáky, což ale později vede k obtížnějšímu prosazování jejich autority. I zkušení učitelé musí používat humor a vtip během výuky s respektem, neboť i u nich může nastat situace, že si autoritu u žáků neudrží. Vhodné využívání humoru ve výuce, přitom si udržet vzájemnou úctu a autoritu, se tak řadí mezi základní dovednosti učitele (Kyriacou, 2008, s. 86 – 87).

2.4 Kariérní dráha učitele

Každá profese má určitý kariérní vývoj. V učitelství se kariérní dráha dělí na jednotlivé fáze. Do první fáze patří „volba učitelské profese“, jinými slovy motivace ke studiu učitelství. Následuje fáze „profesního startu“ (vstup do povolání), první kroky v povolání dokazuje učitel profesní adaptací. Následuje „profesní vzestup“, poté učitel přechází do období

„stabilizace“, která může souviset se změnou povolání. Poslední fází je „profesní vyhasínání“ („vyhoření“). K jednotlivým fázím, kterými učitele procházejí, lze přiřadit i odborné termíny jako je začínající učitel, učitel expert a vyhasínající učitel (Průcha, 2005, s. 202). Problematika odborných termínů bude popsána v následujících kapitolách.

2.4.1 Volba učitelského povolání

Koťa (in Vališová, Kasíková, 2011, s. 24) uvádí, že motivaci k učitelskému povolání je možné získat už v dětství. Volba může být ovlivněna mnoha důvody, například vlastní školní docházkou, dobrým učitelem nebo dokonce představou o společenském postavení. Havlíkovy poznatky (1995, s. 157) ukazují, že zájem uchazeče souvisí s dobou jeho rozhodnutí. Pokud se rozhodoval na začátku středoškolského studia, motivace pro pedagogickou práci byla vyšší, než u těch, kteří podávali přihlášku na pedagogickou fakultu „na poslední chvíli“. To poukazuje na to, že pedagogické fakulty slouží jako záložní řešení při nepřijetí na požadovanou fakultu. Průcha (2005, s. 205) na základě Havlíkova výzkumu (1995), který píše o tom, že u nás motivace ke studiu na pedagogických fakultách není až tak hluboká. Havlík navíc v empirickém výzkumu (1995, s. 157) podotýká, že opravdový zájem o studium měli uchazeči, kteří již pedagogickou činnost předtím někdy vykonávali.

2.4.2 Profesní start

Nástup do učitelské profese provázejí začínající učitelé určité ideály a představy, jak bude jejich práce a kariéra vypadat. Šimoník (1994, s. 9) však poukazuje na to, že během prvního roku působení ve škole se mohou tyto ideály s realitou rozcházet. Hovoří se o „*šoku z reality*“. Začínající učitelé jsou překvapeni, že jejich příprava není dostatečná. Teoretické poznatky, které si sebou přinášejí, se dostávají do rozporu s praxí (Průcha, 2002, s. 26), neboť většinou ve vysokoškolské přípravě mají teoretické poznatky převahu (Šimoník, 1994, s. 8).

Doba, po kterou se vymezuje období začínajícího učitele, se nepatrně mezi autory liší. Šimoník (1994, s. 9 – 25) období začínajícího učitele vymezuje na dobu prvního roku, která je potřeba pro základní orientaci na dané škole, seznámení s kolegy a se svou prací. Kalhous

a Horák (1996, s. 246) ve svém výzkumu toto období vymezuje na dobu „*jednoho roku až tří let na škole*“.

Některé školy v tomto nelehkém období, se snaží poskytnout začínajícím učitelům jednoho zkušenějšího učitele – uvádějícího učitele, jenž má být oporou a rádcem (Bendl, Kucharská, 2008, s. 14).

2.4.3 Zkušený učitel

Po profesním startu následuje období stabilizace. Tato fáze se většinou časově vymezuje do období po pětiletém pedagogickém působení. Učitel získává zkušenosti a vlastnosti zkušeného učitele, označovaného také jako učitel – expert. Je však nutné podotknout, že nabývání zkušeností a stávání se expertem bývá individuální. Někteří učitelé se stávají zkušenějšími za kratší dobu, jiný potřebují delší čas. Za zkušeného učitele či experta, je považován takový učitel, který se vyznačuje naplňováním profesních kompetencí v pedagogické práci (Průcha, 2005, s. 216-224). Profesní kompetence se však utvářejí postupně během celého učitelova působení, a to celoživotním vzděláváním, zkušenostmi z praxe, vlivem školního prostředí, schopností přizpůsobit se změnám a také hodnocením ostatních a sebehodnocením. Základní kompetence by měl mít ale každý učitel již při nástupu do své profese, dodává Vašutová (2002, s. 25 – 26). Blíže o kompetencích pojednává kapitola 2.3.

2.4.4 Profesní vyhasínání

Profesní vyhasínání či vyhoření se často přisuzuje starším učitelům, u kterých se projevují stavy psychického vyčerpání a skeptický přístup k práci. Častým důvodem bývá obecně únava ze školy (Kalhous, Obst, 2002, s. 112). Vybraným stresovým zátěží, kterým učitelé musí během svého působení na školách čelit, popisuje podrobněji kapitola 2.5.

2.5 Vybrané problémy v učitelské profesi

Rozhodnutí stát se učitelem na celý svůj život, sebou může přinést řadu vyčerpávajících situací (Mareš, 2013, s. 512). Zdaleka ne všichni učitelé dokáží úspěšně zvládnout tyto náročné požadavky, které jsou na ně kladeny (Mareš, 2013, s. 512), proto by učitelé měli disponovat „psychickou schopností“, která se označuje „odolnost“⁷ (Průcha, 2002, s. 71). Krivohlavý (2001, s. 74) vysvětluje, že lidé vybaveni touto dispozicí, snadněji zvládají řešení problémů a celkově jejich zdravotní stav je lepší nejen pro stránce psychické, ale i fyzické.

2.5.1 Rozpory v učitelské profesi

V každé profesi je možné se setkat s problémy, které vyplývají z činnosti a náplně dané práce. V učitelství o to více, neboť jde o vztahovou profesi, jejíž náplní je každodenní kontakt a práce s druhým člověkem. Učitelství patří do kategorie profesí, která je založena na vztahu se „slabším“ člověkem. Což může inklinovat k jejímu zneužití s následkem „zničení dítěte či odmítnutí učitele“. Učitelé nadále čelí rozporu mezi udržením si odstupu, aby mohli žákům poskytnout zpětnou vazbu bez jakýchkoli emocí a snahou být pro žáky „partnerem“. Snaží se je vést k samostatnosti, ale zároveň pracuje s nezralými žáky, kterým ukazuje směr. Z pohledu didaktiky se snaží vyvažovat mezi osvojováním učiva podle „závazných pravidel“, které jsou pro všechny žáky stejné, a na druhé straně čelí individualitě každého žáka, jehož způsoby myšlení a chápání se od ostatních odlišují. I přes veškerou snahu a dokonalou přípravu si nemohou být předem jisti úspěchem. Což poukazuje na to, že učitelství je plné rozporuplných situací. I přes tyto náročné situace se předpokládá, že si učitel jako profesionál bude umět poradit (Štech in Bendl, Kucharská, 2008, s. 142).

2.5.2 Pracovní zátěž a stresové faktory

Pracovní zátěž ve škole značně ovlivňuje psychický stav učitele (Průcha, 2002, s. 63). Nejvíce ovlivňujícími faktory jsou především nekázeň žáků, konflikty mezi spolužáky, řešení konfliktů s rodiči, neustálá kontrola a řešení dílčích úkolů (Čáp, Mareš, 2001, s. 268).

⁷ In Průcha (2002, s. 71) se uvádí, že někteří psychologové používají termín „hardiness“ bez českého ekvivalentu.

Průcha (2002, s. 69) navíc k tomu ještě dodává: „*počet různých tříd, v nichž vyučuje během týdne, vztahy s jinými učiteli, s vedením školy, nepochopení ze strany rodičů, nátlak médií i veřejnosti*“. Navíc jsou nuceni reagovat na měnící se zájmy a postoje žáků během své kariéry (Čáp, Mareš, 2001, s. 268). Další zátěž pro ně představuje sladění požadavků osnov s časem, věnování se administrativní činnosti a zároveň narůstající agresivita žáků vůči samotným učitelům (Kalhous, Obst, 2002, s. 112). Průcha (2002, s. 69) však poukazuje na celkovou změnu v chování žáků vůči učitelům, která se začala objevovat už po roce 1989 a přiklání se k názoru Kalhouse a Obsta (2002, s. 112), že tato změna v chování jim činí značné potíže.

3 Přírodovědné vzdělání ve společnosti

Přírodovědné vzdělání přispívá svým charakterem a svými poznatky k pochopení přírodních zákonitostí v běžném i praktickém životě (RVP ZV, 2017, s. 63).

Biologie nabývá svým významem pro mnoho oborů v běžné praxi ve společnosti. Jejím úkolem v obecném vzdělání je probudit v žácích smysl pro pozorování, umět vyvodit závěr a porozumět základním biologickým pojmům a vztahům. Biologie rovněž u žáků rozvíjí rozumové schopnosti, učí je logicky myslet, vnímat a vážit si přírody (Řehák, 1965, s. 16 – 17).

Rozsypal (1998, s. 593) zdůrazňuje, že každá moderní společnost opírá svůj rozvoj také o vědní poznatky biologických věd. Studium biologie a aplikace jejich poznatků se úzce prolínají například s oborem lékařství, zemědělství, lesnictví, životního prostředí a průmyslem. Dá se předpokládat, že zájem o biologické vědy ještě více vzroste v souvislosti s řešením globálních problémů související nejen s problematikou dotýkající se čistšího životního prostředí, ale také se zajištěním kvalitní výživy pro společnost a léčbu komplikovaných nemocí.

Pro lepší uchopení celého kontextu této kapitoly je vhodné vymezit pojem biologie. Jelínek a Zicháček (2014, s. 16) vymezují biologii jako vědu, zabývající se živou přírodou, jejími vlastnostmi a vzájemnými vztahy a vztahy k neživému prostředí. Je složena ze dvou řeckých slov „bios“ a „logos“. „Bios“ se překládá jako život a „logos“ znamená věda.

3.1 Postavení přírodopisu a biologie ve vzdělávání

S biologickým učivem v rámci vzdělávacího systému se poprvé člověk setkává v předškolním vzdělávání, které je vymezeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Další poznatky přicházejí v rámci základního vzdělávání již na prvním stupni ve vyučovacím předmětu „prvouka“, který se vyučuje od 1. do 3. ročníku. Ve 4. a 5. ročníků se učivo rozšiřuje do předmětu přírodověda, který také blíže specifikuje Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (Pavlasová, 2013, s. 8).

Na základní úroveň znalostí z prvního stupně navazuje na druhém stupni přírodovědné učivo předmětem přírodopis, který je vyučován od 6. do 9. ročníku a je součástí vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Mezi vzdělávací obory této oblasti se mimo jiné řadí také chemie, fyzika a zeměpis (RVP ZV, 2017, s. 63).

Učivo přírodopisu je dále rozpracované do tematických okruhů obecné biologie a genetiky, biologie hub, rostlin, živočichů, člověka, neživé přírody, základy ekologie a praktického poznávání přírody. Tyto okruhy jsou definovány očekávanými výstupy a učivem (RVP ZV, 2017, s. 71 – 76).

Každá škola si volí, jakým způsobem bude výuku přírodopisu realizovat. Může zvolit systematický koncept výuky, který spočívá v rozdělení jednotlivých oborů na botaniku, zoologii, biologii člověka, geologii a základy ekologie. Druhá volba spočívá v ekologickém pojetí, tzv. ekologický přírodopis, ve kterém se žáci seznamují s významnými ekosystémy. Principem je poskytnout žákům všeobecné vzdělání (Pavelková, 2007, s. 34 – 35). Podroužek (1998, s. 38) ještě dodává, že kromě vědomostí a dovedností, má také pozitivně působit na utváření postojů k přírodě, k sobě samým a vytvořit si hierarchii životních hodnot.

Na středních školách gymnaziálního typu je vyučován předmět biologie, který v RVP G spadá pod vzdělávací oblast Člověk a příroda. Vzdělávací obory této oblasti jsou biologie, chemie, fyzika, geografie a geologie. Obory se vymezují na konkrétní tematické okruhy, pod které řadíme obecnou biologii, biologii virů, protist, hub, rostlin, živočichů, člověka, genetiku a ekologii. Rovněž jako u RVP ZV jsou okruhy vymezeny očekávanými výstupy a učivem (RVP G, 2007, s. 31 – 38). Do vzdělávání je zařazena mezi povinné předměty. Výuka je rozdělena do prvních třech ročníků a probíhá systematicky. Ve čtvrtém ročníku je možnost si zvolit biologický seminář a připravit se tak k nepovinné části maturitní zkoušky

(Pavlasová, 2013, s. 14), popřípadě k dalšímu studiu na vysoké škole související s biologickým zaměřením.

3.2 Učitelé přírodopisu/biologie

Biologie je dynamický obor, který se velmi rychle vyvíjí. Díky tomu je na učitele přírodopisu/biologie kladen zvýšený nárok na soustavné sebevzdělávání v oboru. Jeho úkol spočívá ve sledování nových poznatků, objevů, čtení literatury a v rozhledu v příbuzných vědách, kterých je u biologie více než u jiných věd. Jsou to například obory lékařství, zahradnictví, zemědělství, zdravotnictví. Využije také další znalosti, které může získávat od odborníků přímo z praxe, k nimž patří například včelaři, rybáři, lesníci. Rozsáhlý přehled v oboru mu umožní pohotově a s utříděnými myšlenkami předat tyto poznatky v souvislostech dále (Řehák, 1965, s. 254 – 255).

Navíc učitele přírodopisu/biologie čeká nelehký úkol, a to poskytnout žákům nabyté vědomosti a poznatky ze základů vědního oboru tak, aby pro ně byly využitelné i v praktickém životě (Altman 1966, s. 5), proto by své znalosti měl rozšiřovat i o vlastní pozorování a pobyt v přírodě, aby i samotné žáky mohl vést k lásce k přírodě (Řehák, 1965, s. 254 – 255).

Pracovní nasazení učitele přírodopisu/biologie zasahuje i do přestávky mezi vyučováním, neboť je zaneprázdněn odnosem pomůcek z hodiny a zároveň další přípravou pomůcek na následující vyučovací hodinu. Soukromý čas věnuje přípravě laboratorních prací, sháněním čerstvých přírodnin a živého materiálu. Navíc je nutné sledovat roční období a plánovat vycházky, exkurze a pokusy tak, aby byly v souladu s ročním obdobím a výukou konkrétního tématu. Příprava na hodiny přírodopisu/biologie tak patří k nejnáročnějším přípravám mezi jednotlivými učiteli (Řehák, 1965, s. 255).

3.3 Didaktické zásady ve výuce přírodopisu/biologii

Didaktické zásady platí jako obecné doporučení v každém vyučovacím předmětu. Jejich respektování umožňuje dosáhnout vytyčeného didaktického cíle s přihlédnutím na tělesný

a duševní vývoj žáků. Jejich účinnost vede k efektivitě pouze v případě, že jsou využívány komplexně, neboť se vzájemně doplňují a prolínají (Altmann, 1975, s. 191).

Altmann (1975, s. 193 – 251) popisuje jednotlivé didaktické zásady ve výuce biologie následovně:

1. **Zásada vědeckosti** - Učitel se o svůj obor neustále zajímá, studuje nové poznatky, které aplikuje do výuky jako vědecky správné a ověřené. Všechny obrázky, pomůcky nesmí vědu zkreslovat, pouze je možné zjednodušit s ohledem na pochopení problematiky.
2. **Zásada spojení teorie s praxí a zásada spojení školy se životem** - zásady se vzájemně prolínají. Důležité je, aby žáci uměli propojit teoretické a praktické poznatky i mimo školu a vhodně využít pro svůj praktický život. Témata jsou spojena s mikroskopováním, výživou, hygienou a ochranou zdraví.
3. **Zásada výchovného vyučování** - výuka biologie má i výchovnou stránku, která má žáka upozornit na jednotlivé oblasti, například působit na vytváření pozitivních postojů k ochraně přírody, působit v oblasti sexuální výchovy, tělesné hygieny, poukázat významné práce šlechtitelů, chov včel.
4. **Zásada soustavnosti a posloupnosti** - vyžaduje uspořádání učiva systematicky a v logické posloupnosti tak, aby na sebe poznatky navazovaly. Výhodnější je využívat induktivní přístup, což v učivu například znamená postupovat od konkrétního k obecnému.
5. **Zásada názornosti** - důležitou roli v poznávání hraje přímý styk s přírodninami. Práce s přírodninami pomáhají dotvářet biologické představy a vnímat přírodní jevy. Pavlasová (2013, s. 17) dodává, že pro žáky je také velmi přínosné, využívání všech smyslů jako je chuť, zrak, čich, hmat, sluch.
6. **Zásada srozumitelnosti (přiměřenosti)** - vyžaduje, aby se při výuce zohledňoval věk žáků v oblasti komunikace, výukových cílů, obsahu a rozsahu výuky.
7. **Zásada uvědomělosti osvojovaných poznatků** – principem je vytvořit pozitivní vztah k učení a veškeré biologické poznatky upevňovali cílevědomě a úspěšně.

8. **Zásada trvalosti** - osvojení poznatků by mělo mít trvalý charakter, proto je důležité tyto poznatky neustále opakováním upevňovat. Žák by měl být schopen, je využít prakticky.
9. **Zásada individuálního přístupu k žákům** - mezi žáky stejného ročníku jsou vždy rozdíly ve vědomostech i schopnostech, proto tato zásada vyžaduje respektování žáka jako individualitu. Podle této zásady by měl učitel přizpůsobit výuku a práci v hodině jednotlivým žákům.
10. **Zásada respektování mezipředmětových vztahů** – využívá poznatků z biologie k propojování oblastí jako je fyzika, chemie, matematika.
11. **Zásada hygieny bezpečnosti výuky biologie** – vyžaduje respektování a dodržování bezpečnosti a hygieny práce při práci v laboratořích, hygienického opatření při práci s půdou či se zvířaty.

3.4 Význam učebnic ve výuce přírodopisu/biologii

Učebnice obsahuje základní přehled poznatků, které si mají žáci osvojit. Stává se hlavním pramenem pro získávání a upevňování znalostí (Řehák, 1965, s. 33 – 34).

Práce s učebnicí má žákům pomáhat osvojit si základní biologické pojmy a na vhodných konkrétních příkladech pochopit souvislosti, vše pod učitelovým vedením (Altman, 1975, s. 70 – 73).

Text v učebnicích představuje většinou hotové biologické pojmy, proto by nemělo docházet pouze k mechanické reprodukci textu. Učitel by měl pojmy vysvětlit a proložit výkladem. Když se pak žák připravuje doma na vyučování, propojí se mu výklad učitele s textem v učebnici. Učení z učebnice se tak stává duševní činností a převažuje nad učením textů nazpaměť (Řehák, 1965, s. 150 – 152).

Naučí-li učitel žáky efektivně pracovat s textem již v nižších ročnících, posléze jim práce s učebnicí nečiní větší obtíže. Používají barevné podtrhávání, grafické označení či zarámování textu. Navíc později umí žáci pracovat i s barevným rozlišováním textu. Dokážou tak samostatně zpracovat zadaný text učebnice podle pokynů učitele. Velký význam je přisuzován i hlasitému přečtení textu, při kterém si žáci sami vypisují nové pojmy.

Spojí-li se sluchové vnímání s tištěným slovem a navíc přidají-li náčrty, žák dosahuje lepších výsledků v pochopení učiva. Učivo si tak trvale osvojí. Při konkrétní práci s učebnicí učitel vede žáky, aby vlastními slovy interpretovali obsah textu, vysvětlili pojmy a v závěrečné fázi za tematickými celky si pomocí otázek ověřili znalosti. K důležité činnosti patří také naučit žáky pracovat s přehledem učiva, s tabulkami, číselnými přehledy, s grafy v učebnicích a díky této dovednosti se s nimi naučí pracovat i v praxi (Altman, 1975, s. 70 – 73).

3.5 Exkurze ve výuce přírodopisu/biologii

Skalková (2007, s. 233) definuje exkurzi jako organizační formu vyučování, která probíhá v mimoškolním prostředí. Exkurze podporuje nejen názornost vyučování, ale také prohlubuje společenskovední, přírodovědné, technické i pracovní znalosti.

Učitel má rozmanité možnosti, ze kterých může volit. Řadí se k nim muzea, zoologické zahrady, botanické zahrady, ekologická centra, spalovny, čističky odpadních vod, úpravy pitné vody, exkurze do přírody (Pavlasová et. al, 2015, s. 14).

Exkurze do přírody nabízí mnoho důvodů a příležitostí, proč exkurzi v rámci výuky přírodopisu/biologie využívat. Například Řehák (1965, s. 214) považuje exkurzi za dokonce nezbytnou součást školního vyučování. Poukazuje na skutečnost, že i když je dostatek přírodnin v prostředí školy, jen přímý pobyt přírodě umožňuje poznat vztahy mezi organismy a jeho prostředím a zároveň sledovat proměny v jednotlivých ročních obdobích.

3.1 Učební pomůcky ve výuce přírodopisu/biologii

V hodinách přírodopisu/biologie je nejdůležitější zásada názornosti. Pro samotnou názornost se ve výuce využívají pokusy a pozorování, které přispívají ke smyslovému vnímání. Dále pro přímé znázornění využívají učitelé konkrétní přírodniny. Ke zprostředkované názornosti používají stávající nebo vytvářejí nové modely, filmy, obrazy nebo nákresy. Učební pomůcky žákům pomáhají si lépe osvojit představy o přírodninách, napomáhají rozšiřovat pozorovací schopnosti a vedou je nenásilnou formou k osvojení základů vědního oboru.

Pokud učitel nepředává žákům hotové poznatky, ale žáci sami řeší samostatně dané problémy, pak učební pomůcky vedou i k aktivitě a k samostatné práci. Naopak přehnané využívání moderních pomůcek (filmy, videa, televize) v hodinách přírodopisu/biologie směřuje k pasivitě žáků ve vyučování (Altman, 1966, s. 5 – 6).

Učební pomůcky by neměly plnit funkci samoúčelnosti, proto učitel připravuje pomůcky s ohledem na cíl, kterého chce dosáhnout. Dále musí zohlednit věk, dosavadní zkušenosti a vědomosti žáků. Učební pomůcky učitel také volí s ohledem na jejich realizaci v prostředí školy a její vybavenosti (Skalková, 2007, s. 249 – 250). Každý učitel by se tak měl snažit zajišťovat materiální vybavení, protože pokud není plně využita zásada názornosti, vyučování směřuje k formalismu. Důsledkem jsou nekonkrétní vědomosti žáků (Altman, 1966, s. 6).

4 Praktická část

Předkládaná praktická část diplomové práce „Učitel očima veřejnosti“ vychází z kvantitativního výzkumu, který je založen na deduktivní metodě, ve kterém probíhá testování hypotéz. Probíhá v postupech: Teorie – formulace hypotézy – sběr dat – přijetí hypotézy/zamítnutí hypotézy (Disman, 2011, s. 76 – 77).

4.1 Cíle a výzkumné otázky

Cílem diplomové práce je zjistit postoje oslovené veřejnosti k osobnosti učitelů, detailněji pak k učitelům přírodopisu/biologie a k jejich vyučovanému předmětu. Na základě cílů diplomové práce, byly vytyčeny následující výzkumné otázky.

Výzkumné otázky k II. části dotazníku – vnímání osobnosti učitele

VO1: Jak oslovená veřejnost vnímá učitele?

VO2: Liší se názory respondentů ve vnímání osobnosti učitele z pohledu pohlaví?

VO3: Jaké vlastnosti považují respondenti u učitele za důležité?

VO4: Jak respondenti vnímají současný odchod učitelů ze školství?

Výzkumné otázky k III. části dotazníku – k učitelům přírodopisu/biologie a k jejich vyučovanému předmětu

VO5: Jak oslovená veřejnost vnímá učitele přírodopisu/biologie a jejich vyučovaný předmět?

VO6: Jak oslovená veřejnost vnímá předmět přírodopisu/biologie z hlediska pohlaví?

VO7: Jak oslovená veřejnost vnímá výuku předmětu přírodopisu/biologie z hlediska věkové kategorie?

4.1.1 Stanovení hypotéz

Podle Gavory (2000) je hypotéza vědecký předpoklad. Hypotéza vychází ze základních osobních zkušeností výzkumníka, dále z jeho pozorování nebo předpokladu. Hypotéza je vztah mezi dvěma proměnnými.

Chráška (2016) uvádí, že při testování statistických hypotéz se vytváří nulová hypotéza (označována H_0). Nulová hypotéza je domněnka, ve které statistické termíny tvrdí, že mezi proměnnými neexistuje rozdíl nebo vztah. Druhá hypotéza se stanovuje jako alternativní hypotéza (označována H_A), ve které domněnka (předpoklad) předpovídá, že mezi proměnnými je rozdíl. V případě, že statistický test ukáže, že nulová hypotéza se zamítá, dochází k přijetí alternativní hypotézy.

4.1.2 Hypotézy

1 H_0 : Oslovení muži i ženy vnímají osobnost učitele obdobně.

2 H_0 : Náročnost přípravy na vyučovací hodinu přírodopisu vnímají oslovení muži i ženy obdobně.

3 H_0 : Náročnost přípravy na vyučovací hodinu přírodopisu vnímá mladší i starší věková kategorie obdobně.

4 H_0 : Náročnost přípravy na vyučovací hodinu biologie/geologie vnímají oslovení muži i ženy obdobně.

5 H_0 : Náročnost přípravy na vyučovací hodinu biologie/geologie vnímá mladší i starší věková kategorie obdobně.

6 H_0 : Vyučovaný předmět přírodopisu vnímají oslovení muži i ženy obdobně.

7 H_0 : Mladší i starší věková kategorie respondentů vnímá výuku předmětu přírodopisu obdobně.

8 H_0 : Vyučovaný předmět biologii vnímají oslovení muži i ženy obdobně.

9 H_0 : Mladší i starší věková kategorie respondentů vnímá výuku předmětu biologie obdobně.

4.2 Metodika

4.2.1 Předvýzkum zájmu učitelů

Na samém začátku diplomové práce byl proveden u vybraných učitelů přírodopisu a u ostatních učitelů základních škol předvýzkum, s cílem zjistit, zda získaná data budou mít pro učitele v praxi využití, zda budou mít o tyto výsledky zájem. Předvýzkum u učitelů přírodopisu probíhal na základě oslovených studentů magisterského studia na Katedře biologie a environmentálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Bylo osloveno 7 studentů, nejdříve osobně, informace byly následně zaslány elektronickou poštou. Byl zaslán průvodní dopis (příloha 1) a dotazník v pracovní verzi, ke kterému se mohli vyjádřit. Zároveň byla přiložená žádost o preposlání jejich kolegům. Zpět se vrátilo celkem 17 odpovědí. K předvýzkumu se přidali i učitelé Základní školy T. G. Masaryka Pyšely, kteří byli osloveni elektronickou poštou. Přehled oslovených učitelů je zpracován v tabulce 1.

Tabulka 1: Přehled oslovených škol a učitelů v předvýzkumu

OSLOVENÁ ŠKOLA	Učitelé		Celkem
	Přírodopis	Ostatní předměty	
ZŠ TGM Moravské Budějovice	1	0	1
ZŠ J.A. Komenského Lysá nad Labem	3	2	5
ZŠ Prokopa Diviše MŠ Znojmo -Přímětice	3	2	5
ZŠ T.G.Masaryka Pyšely	0	6	6
Celkem	7	10	17

4.2.2 Předvýzkum respondentů

Před vlastním rozesláním dotazníků veřejnosti byl proveden předvýzkum. Nejdříve byl dotazník připraven v pracovní papírové verzi, která byla ověřována šesti náhodně vybranými respondenty.

Předvýzkum byl proveden pro ověření navrhovaných otázek a reakcí respondentů. Byla zjišťována formulace, srozumitelnost otázek a pojmů v dotazníku (Emanovský, 2013).

Vzhledem k tomu, že dotazník je určen široké veřejnosti, smyslem bylo, stanovit otázky jasně a srozumitelně. Po vyhodnocení pracovní verze byl dotazník přepracován do konečné formy,

a to pro on-line verzi a papírovou formu. Výsledky získané z předvýzkumu nejsou součástí zpracování dat dotazníkového šetření.

4.2.3 Tvorba a distribuce dotazníku

Na základě stanovených cílů byl proveden kvantitativní výzkum, ve kterém byla použita metoda dotazníkového šetření. Sestavení dotazníku proběhlo na základě doporučení Gavory (2000).

Doporučení Gavory (2000) spočívá v tom, že vstupní část má obsahovat jméno autora. Druhá část obsahuje vlastní otázky. Na konci dotazníku nesmí chybět poděkování respondentům za jejich čas a vyplnění.

Pro sběr dat byly vytvořeny dva totožné dotazníky. Jeden byl vytvořen pro papírovou formu sběru dat a druhý přes *Google Forms*.

V papírové podobě byly dotazníky předávány osobně, náhodně vybraným respondentům. V této formě vyplnilo dotazník 49 respondentů. On-line formou byly distribuovány přes sociální síť soukromého účtu *Facebook*. Členové této skupiny byli požádáni o sdílení požadavku na vyplnění dotazníků. Další žádost o vyplnění dotazníku byla umístěna na diskuzním fóru *maminka.cz*. Dále na diskuzním fóru „škola“, na stránkách *mimibazar.cz* s žádostí o další sdílení. V on-line formě bylo získáno 95 odpovědí. Realizace probíhala v období: listopad 2018 – prosinec 2019.

V dotazníku jsou otázky škálové, polouzavřené a otevřené. Pro vyjádření míry postoje respondenta ve škálové otázce je využita Likertova škála v textové formě, která se používá na měření postojů a názorů lidí. U polouzavřené otázky jsou uvedeny nejdříve alternativní odpovědi, nakonec respondent odůvodňuje odpověď v podobě otevřené otázky. Otevřená otázka dává respondentovi svobodu ve vyjádření, neboť mu nenabízí alternativní odpovědi (Gavora 2000).

Dotazník obsahuje 9 otázek a je rozdělen na 3 části. V první části je uvedeno „úvodní slovo“ a základní identifikační údaje respondentů (otázka A, B) týkající se pohlaví a věku respondenta.

V druhé části následují postojové otázky vztahující se k osobnosti učitele (otázka 1 – 5). Otázky škálového charakteru jsou otázky číslo 1, 4, 5a, 5b. Otázka číslo 2 je otevřená, dále

následuje polouzavřená otázka číslo 3. Jde o výčtovou otázku s textovou odpovědí, která se používá na popisování vlastností. Respondent vybírá více možností a může přidat i svou odpověď (Survio).

Třetí část je spojena s výzkumnými otázkami učitelů přírodopisu/biologie, přístupem k výuce (otázka 6 – 9). V této části jsou použity škálové otázky (6 – 7), u šesté otázky s možností zdůvodnit svou odpověď. Dvě poslední otevřené otázky (8 – 9) uzavírají dotazník.

V první škálové otázce (*Jak vnímáte osobnost učitele?*) respondenti určují míru souhlasu podle Likertovy škály (pozitivně, spíše pozitivně, nevím, spíše negativně, negativně). Druhá otevřená otázka (*Jaké aspekty ovlivnily Váš pohled na učitele?*) je určena k vyjádření konkrétních aspektů respondenta. Třetí polouzavřená otázka (*Označte 3 vlastnosti, které považujete u učitele za nejdůležitější.*) nese výčet vlastností. Aby respondent nebyl omezen jen výčtem možností, má na konci otázky možnost, napsat svou odpověď. Čtvrtá otázka je škálová, ve které (*Na současné odchody učitelů ze školství má podle Vás vliv...*) hodnotí respondenti na základě Likertovy škály (souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím). Protože výčet možností není z mé strany zdaleka vyčerpán, má respondent možnost uvést i svůj názor. Pátá škálová otázka tohoto bloku je zaměřena na míru postoje respondentů týkající se náročnosti přípravy na vyučovací hodinu na základní a střední škole. Stejně jako u předchozí (čtvrté) otázky vyjadřují oslovení míru souhlasu na základě Likertovy škály.

Ve třetím bloku se postojové otázky koncentrují na učitele přírodopisu/biologie a na jejich výuku. Blok zahrnuje čtyři otázky. První škálová otázka této části (šestá v dotazníku) šetří míru důležitosti předmětu přírodopisu na základní škole a výuky biologie na středních školách. Respondenti se k důležitosti vyjadřují podle Likertovy škály (důležitá, spíše důležitá, nevím, spíše nedůležitá, nedůležitá). U každé možnosti je prostor na základě otevřené otázky, se vyjádřit ke svému postoji. V sedmé otázce (*Učitel přírodopisu/biologie by měl přistupovat k výuce?*) nejdříve respondenti vyjadřují míru souhlasu (souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím) na základě uvedených možností. Na konci mají prostor napsat další přístupy. Dotazník je ukončen otevřenými otázkami (8, 9)

(V čem podle Vás mají učitelé přírodopisu/biologie ve výuce výhody oproti učitelům jiných předmětů / Jaké nedostatky spatřujete u učitelů ve výuce přírodopisu/biologie).

4.2.4 Zpracování a vyhodnocení dat

Získaná data v papírovém formátu byla přepsána do elektronické podoby. Důvodem bylo zpracování získaných dat pomocí statistické a grafické metody. Všechny výpočty, tabulky a grafy jsou vytvořeny v Microsoft Office Excel 2016.

Grafy vytvořené v *Google Forms*, nebylo možné využít, neboť výsledky šetření jsou sledovány v různých souvislostech, a sice z hlediska pohlaví a věkových kategorií. Data byla stažena do Microsoft Office Excel 2016, ve kterém pomocí filtrů docházelo k podrobnější analýze získaných údajů z pohledu respondentů, pohlaví a věkových kategorií. Analýza dat probíhala z pohledu respondentů, pohlaví a věkových kategorií vždy v návaznosti na výzkumnou otázku či hypotézu.

Pro statistické zpracování byly sloučeny jak odpovědi kladného charakteru (pozitivně, spíše pozitivně), (souhlasím, spíše souhlasím), tak záporného hodnocení (spíše negativně, negativně), (spíše nesouhlasím, nesouhlasím).

Pro vyhodnocení dat podle věkových kategorií došlo ke sloučení skupin od 18 – 40 let a skupina byla označena jako „mladší věková kategorie“ a od 41 – 61 let + jako „starší věková kategorie“.

Statistické testy významnosti jsou postupy, které ověřují, zda mezi proměnnými existuje souvislost nebo rozdíl (Chráška, 2016). V této práci je ověřován rozdíl mezi proměnnými. Ověřování stanovených hypotéz (4.1.2) proběhlo statistickým testem *Z-Score*⁸ o zvolené hladiny významnosti $\alpha = 0,05$ (5 %) pro jejich verifikaci na základě hodnoty „*p*-value“. Pokud po vyhodnocení je výsledná hodnota *p* větší než zvolená hladina významnosti (v tomto případě 5 %), (rozdíl není statisticky významný), tudíž neexistuje rozdíl. V případě, že hodnota *p* je menší než zvolená hladina významnosti (5 %), (rozdíl je statisticky významný) rozdíl existuje. Po ukončení testování se zvolené hypotézy přijímají nebo zamítají (Chráška, 2016). Hodnoty *p* byly zaokrouhleny na tři desetinná místa.

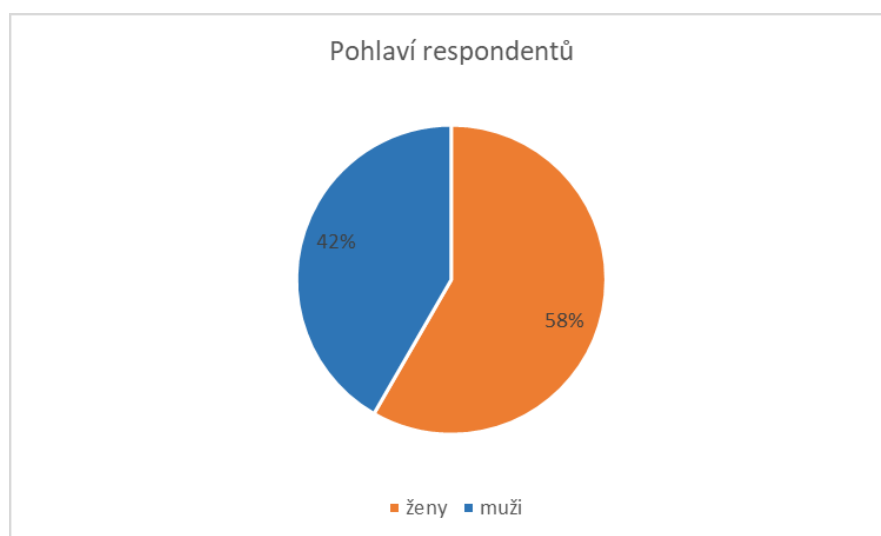
⁸ Ověřování proběhlo na <https://www.socscistatistics.com/tests/ztest/default2.aspx> [cit. 10. 6. 2020].

Vyhodnocování škálových otázek bylo poměrně rychlé a nebylo náročné na zpracování. Po stažení dat z *Google Forms* do Microsoft Office Excel 2016 byla data analyzována pomocí nastavení filtrů a hodnoty zadávány do tabulek. Tyto absolutní hodnoty byly přepočítány na relativní četnost (vyjádřena v procentech, zaokrouhlena na celá čísla). Následovalo sestavení sloupcových grafů.

Zpracování odpovědí z otevřených otázek jsou obtížněji zpracovatelné. V těchto otevřených otázkách byly sledovány vlastní názory respondentů. Velký rozsah získaných odpovědí je nejdříve potřeba kategorizovat a následně vyhodnotit (Gavora 2000). Pro přehlednost nejčastěji opakovaných odpovědí byla data sestavena do tabulky. Pro konkrétní představu odpovědí, jsou pod tabulkou uvedeny vybrané odpovědi respondentů.

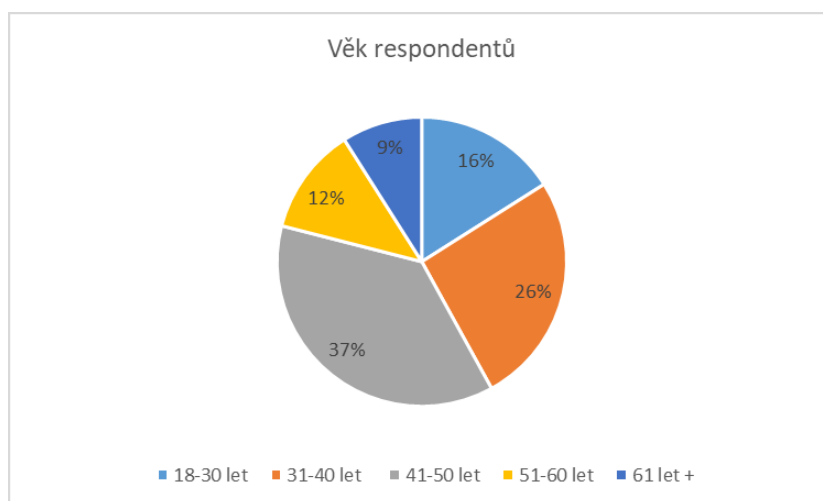
4.2.5 Výzkumný vzorek

Cílovou skupinu dotazníkové šetření tvoří respondenti ve věku od 18 let. Horní věková hranice nebyla vymezena. Výzkumný vzorek tvoří 144 respondentů.



Graf 1: Pohlaví respondentů; $N = 144$

Z celkového počtu 144 dotázaných se dotazníkové šetření zúčastnilo 84 žen (58 %) a 60 mužů (42 %).



Graf 2: Věková kategorie respondentů; N = 144

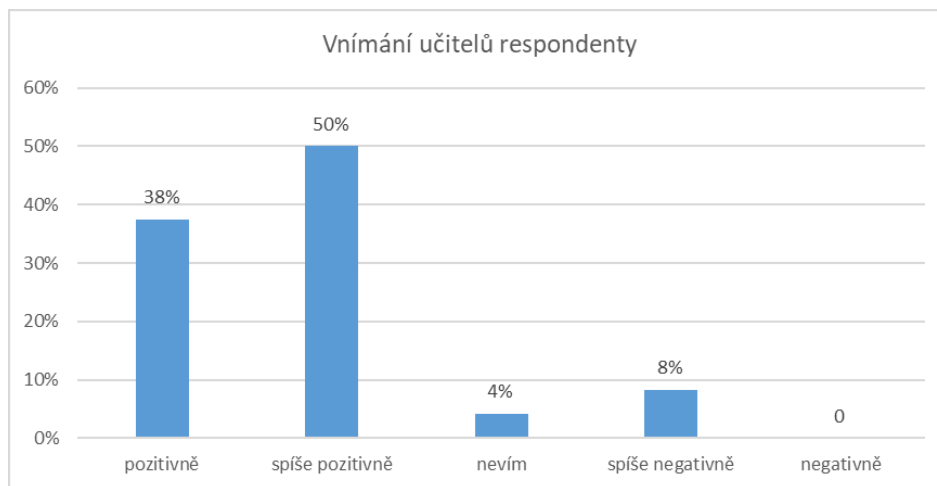
V druhé identifikační otázce byli respondenti dotazováni na věk. Věkové kategorie nejsou rovnoměrně zastoupeny. Největší zastoupení tvoří věková kategorie v rozmezí 41 až 50 let, s 53 respondenty (37 %). Druhé místo zaujímá 37 respondentů ve věkovém rozmezí 31 – 40 let (26 %). Věková kategorie ve věku 18 – 30 let s 23 respondenty představuje 16 %. Věková kategorie 51 – 60 let s 18 dotázanými činí 12 %. Nejmenší zastoupení tvoří respondenti ve věku 61 let a více, se 13 respondenty (9 %).

4.3 Výsledky dotazníkového šetření

4.3.1 Otázky k výzkumu učitelů

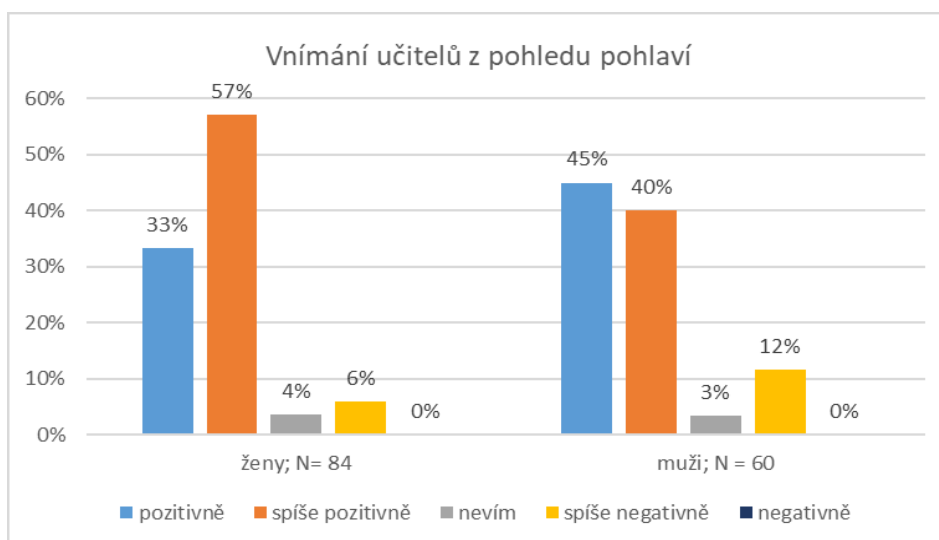
Tato část dotazníkové analýzy se zabývá vnímáním učitelů z pohledu respondentů. Data jsou analyzována z pohledu všech dotázaných a následně detailněji z pohledu pohlaví. S otázkou číslo jedna „Jak vnímáte učitele?“, ve které měli respondenti zaškrtnout jednu z možností, souvisí otázka číslo dvě, ve které popisovali důvody svého vnímání.

Otázka č. 1: Jak vnímáte osobnost učitele?



Graf 3: Vnímání učitelů; N = 144

Graf 3 ukazuje na výsledky šetření, že učitel jako osobnost je respondenty vnímán velmi dobře. 88 % dotázaných pohlíží na učitele kladně (pozitivně, spíše pozitivně). Jen velmi malé procento vnímá učitele spíše negativně.



Graf 4: Názozy na učitele podle pohlaví; N = 144

Graf 4 porovnává výsledky vnímání učitelů z pohledu pohlaví respondentů. Z celkového počtu 84 dotázaných žen se k pozitivnímu hodnocení učitelů přiklání 90 % (pozitivně, spíše pozitivně). Učitelé jsou z pohledu oslovených mužů hodnoceni také velmi dobře, a to v zastoupení 85 % (pozitivně, spíše pozitivně).

Hypotéza 1H₀

Data, první nulové hypotézy „*Oslovení muži i ženy vnímají osobnost učitele obdobně*“, vyplývají z grafu 4.

1H_A: Mezi oslovenými muži a ženami je rozdíl ve vnímání osobnosti učitele.

Interpretace testování: Zda oslovení muži a ženy vnímají osobnost obdobně, nebo zda existuje rozdíl ve vnímání, ukazují zjištěné výsledky v testování na hodnotu $p = 0,363$ pro pozitivní vnímání a pro negativní vnímání hodnotu $p = 0,204$.

Závěr: Na hladině významnosti 0,05 nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ve vnímání osobnosti učitele mezi oslovenými muži a ženami. Na základě zjištěných výsledků lze tvrdit, že oslovení muži a ženy vnímají osobnost učitele obdobně. **Hypotéza 1H₀ se přijímá.**

Otázka č. 2: Co ovlivnilo Vaše vnímání?

Cílem této otázky bylo zjistit, co respondenty ovlivnilo při hodnocení vnímání učitele v otázce 1. V otevřené otázce se oslovení snažili vyjádřit subjektivními názory vnímání učitele. Tyto názory byly kategorizovány podle pozitivního a negativního vyjádření.

Tabulka 2: Kategorizované odpovědi respondentů

Pozitiva	Negativa
osobní zkušenost	vlastní studium
pozitivní vlastnosti	negativní vlastnosti
přístup k výuce	přístup k výuce
přístup k dětem	přístup k dětem
zaměstnání	přístup k rodičům
jiné	jiné

Tabulka 2 poukazuje na určité aspekty, kterými byli respondenti ovlivněni v postojích a názorech na učitele. Aspekty byly rozděleny na pozitivní, ve kterých se respondenti stavěli k názorům kladně nebo příznivě (ti, co se vyjadřovali k osobnosti učitelů – pozitivně, spíše pozitivně, otázka 1). Naopak kategorie negativa představuje skupinu záporného hodnocení u těch respondentů, kteří se vyjadřovali spíše negativně (otázka 1).

Respondenti nejčastěji uvádějí, že měli s učitelem dobrou osobní zkušenost (konkrétně neuvádějí). Oslovení pozitivně vnímají jejich ochotu, trpělivost, obětavost a snaživost. Dále si váží jejich práce, uvědomují si náročnost jejich zaměstnání. Oceňují jejich přístup k dětem a k výuce. Také je těší, že učitelé jsou vzorem pro jejich děti. Do kategorie „zaměstnání“ je zahrnuto například, že se jedná o náročnou, zodpovědnou práci a že si jejich práce váží.

Pro zajímavost uvádím některé kladné výpovědi respondentů o učitelích:

- „Učitelé byli pro mě vždy vzorem, pro svou trpělivost a empatii k dětem.“
- „Učitelé musejí mít velkou trpělivost.“
- „Trpělivost a znalosti učitele.“
- „Je to pro společnost nenahraditelná profese.“
- „Velmi dobrý vztah třídního učitele s dětmi a rodiči na malé škole.“
- „Důležitý člověk pro další vývoj člověka.“
- „Některé učitelky se staly vzorem pro naše děti.“
- „Trpělivost, snaha, ochota, jak zkušených tak začínajících učitelů.“
- „Je to zodpovědná práce.“

Mezi negativní aspekty řadili respondenti především špatné vlastnosti jako náladovost, upjatost a necitelnost k dětem. V přístupu k výuce uvádí, že nejsou zastánci učení zpaměti a dále by uvítali přístupy, které odpovídají dnešní době. V přístup k dětem mají výhrady hlavně ve „škatulkování dětí“.

Například konkrétně popisují svůj negativní postoj následovně:

- „Učitelé mi zneprjemnili život, neustále jsem se ve škole nervovala ze zkoušení a nesmyslného biflování nazpaměť a teď stejně jsem vše zapomněla.“

- „Učitelé, se kterými jsem se setkala, neměli moc zájem učit, jen to nejnnutnější, vyložit látku, dát dítěti dobrou známku, žádné domácí úkoly, děti jsem si doučovala sama doma.“
- „Nesmyslné biflování, malá vybavenost pro reálný život, špatný známkovací systém, děti by se do školy měly těšit a měli bychom podporovat motivaci a prostor pro jejich všestranné rozvíjení se, včetně rozvoje, jak správně se v životě chovat k sobě, ostatním, autoritám.“
- „Necitelnost k malým dětem, náladovost, mají své oblíbené.“
- „K lepšímu vnímání by pomohlo, zavádět do školství nové metody výuky, které odpovídají 21. století.“
- „Věkově starší učitelé nechtějí upustit od zastaralých metod, těm mladým zase chybí zkušenosti.“

Ty, které nebylo možné zařadit do již zmíněných kategorií, byly zařazeny do kategorie „jiné“.

Tabulka 3: Kategorizované odpovědi oslovených mužů a žen

Kategorie - ženy		Kategorie - muži	
Pozitiva	Negativa	Pozitiva	Negativa
osobní zkušenost	přístup k výuce	osobní zkušenost	přístup k výuce
pozitivní vlastnosti	přístup k dětem	pozitivní vlastnosti	negativní vlastnosti
přístup k dětem	přístup k rodičům	přístup k dětem	přístup k rodičům
přístup k výuce	jiné	zaměstnání	vlastní studium
zaměstnání		jiné	jiné
jiné			

Oslovené ženy uvádějí, že jejich pohled na učitele byl ovlivněn osobní zkušeností, pozitivními vlastnosti (trpělivost, ochota, snaživost, obětavost). Dále respondentky obdivují učitele za jejich přístup k dětem a k výuce. Také uvádí, že si jejich práci váží. Práci učitele vnímají jako náročné a obětavé zaměstnání.

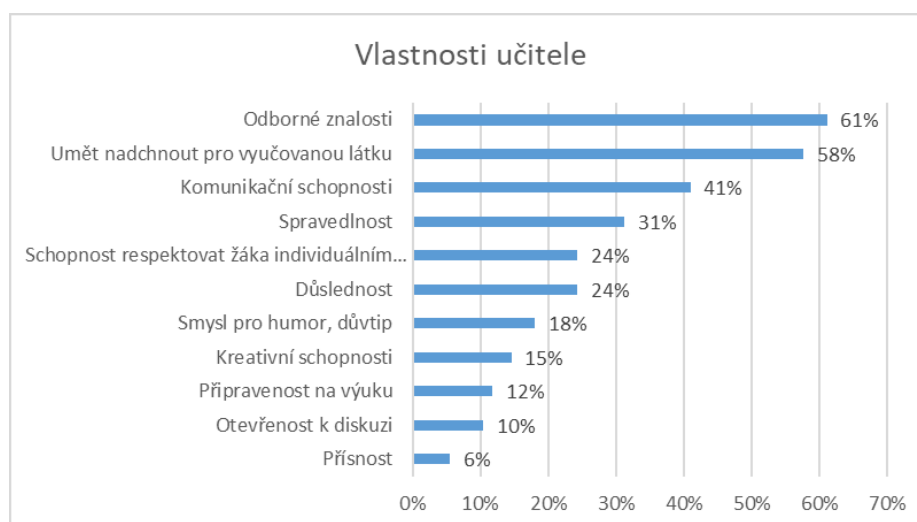
Respondentky se setkaly i s nepříjemnými zkušenostmi s učitelem. Nejvíce jim vadí nezáměr učitelů o jejich výuku, chování některých učitelů a zároveň i přístup k výuce (učení z paměti).

Respondentky neuvedly ve svých výpovědích žádnou negativní vlastnost učitele.

Pozitivní postoj oslovených mužů byl ovlivněn jednak osobní zkušeností, pozitivními vlastnostmi (ochota, trpělivost), přístup k práci a dětem. Dále vnímají učitele jako důležité osoby a vzory pro své děti.

Negativně se oslovení muži vyjadřovali především k nevstřícnosti učitelů k rodičům. Dále se jim nelíbí nesmyslné „biflování“ informací. V odpovědích jsou také učitelům vytýkány špatné vlastnosti, které respondenti vyjadřovali slovy: náladovost, upjatost a necitelnost k dětem.

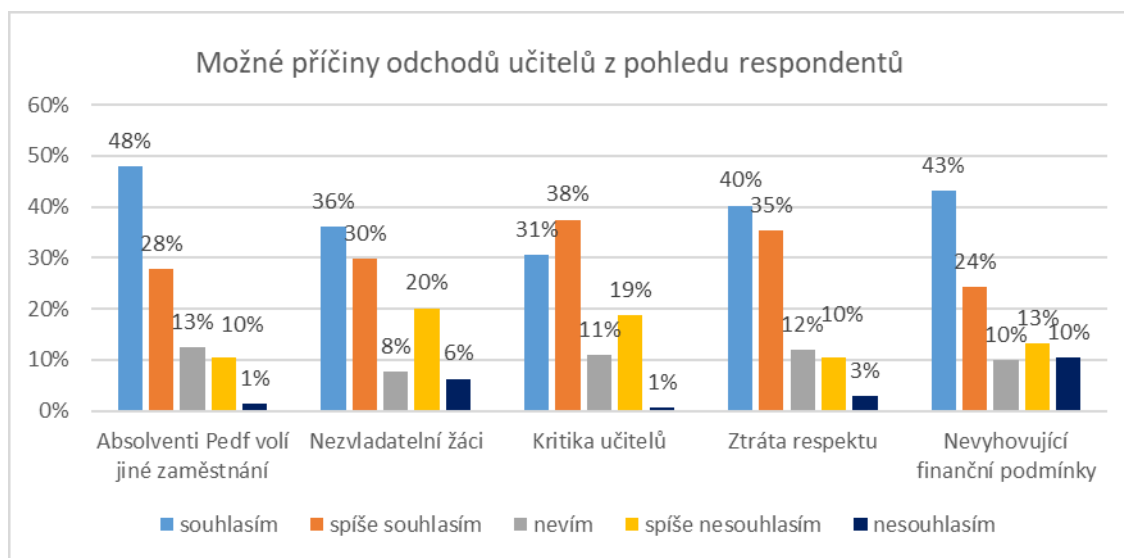
Otázka č. 3: Označte 3 vlastnosti, které považujete u učitele za důležité?



Graf 5: Vlastnosti učitele; N=144

V této otázce měli respondenti zvolit tři vlastnosti, které považují u učitele za nejdůležitější. Z grafu 5 vyplývá, že respondenti považují za nejdůležitější vlastnosti učitele – odborné vlastnosti (61 %), umění nadchnout pro vyučovanou látku (58 %) a komunikační schopnosti (41 %).

Otázka č. 4: Na současné odchody učitelů ze školství má podle Vás vliv?



Graf 6: Názor veřejnosti na odchody učitelů ze školství; N = 144

Tato otázka zjišťovala příčiny odchodů učitelů ze školství z pohledu respondentů. Vyjadřovali se, jaké důvody považují za problematické. Nejvíce se respondenti přiklání k tomu, že absolventi pedagogických fakult po dokončení studia volí jiné zaměstnání. K této možnosti se připojilo 76 % dotázaných (souhlasím, spíše souhlasím). Jako druhou příčinu vidí ve ztrátě respektu k učitelům, a to v 75 % (souhlasím, spíše souhlasím).

Dále 69 % respondentů (souhlasím, spíše souhlasím) si myslí, že učitelé odcházejí ze škol kvůli jejich kritice ze strany veřejnosti.

67 % oslovených uvedlo, že učitelé volí jiné zaměstnání právě z důvodu nevyhovujících finančních podmínek.

Respondenti také měli možnost sami uvést, co podle jejich názorů přispívá k současným odchodům učitelů. Menší část (22 odpovědí z celkového počtu 144 dotázaných) uvedla ještě další aspekty. Aspekty byly rozřazeny pro přehlednost do kategorií. Aspekty jsou seřazeny podle nejčastěji se vyskytujících odpovědí: nevděčná práce, náročnost zaměstnání, mnoho administrativy a jiné.

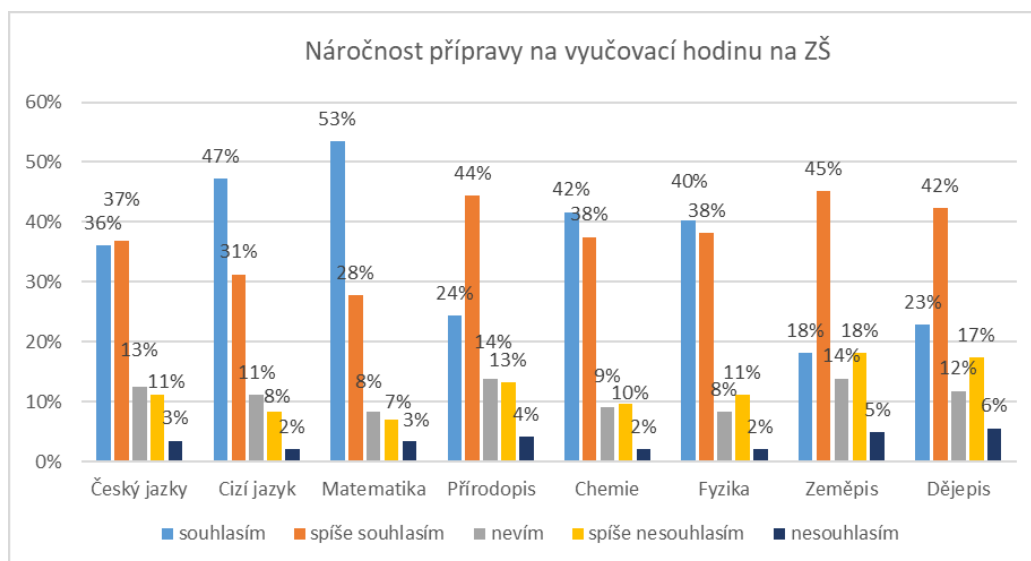
Příklad výpovědi respondentů:

- „Nedostatečné zastání ze strany vedení školy.“
- „Podmínky ve škole, jejich kolegové.“

Otázka č. 5a: Z učitelů 2. stupně základní školy je podle Vašeho názoru **náročná** příprava na vyučovací hodinu pro učitele, který vyučuje předmět?

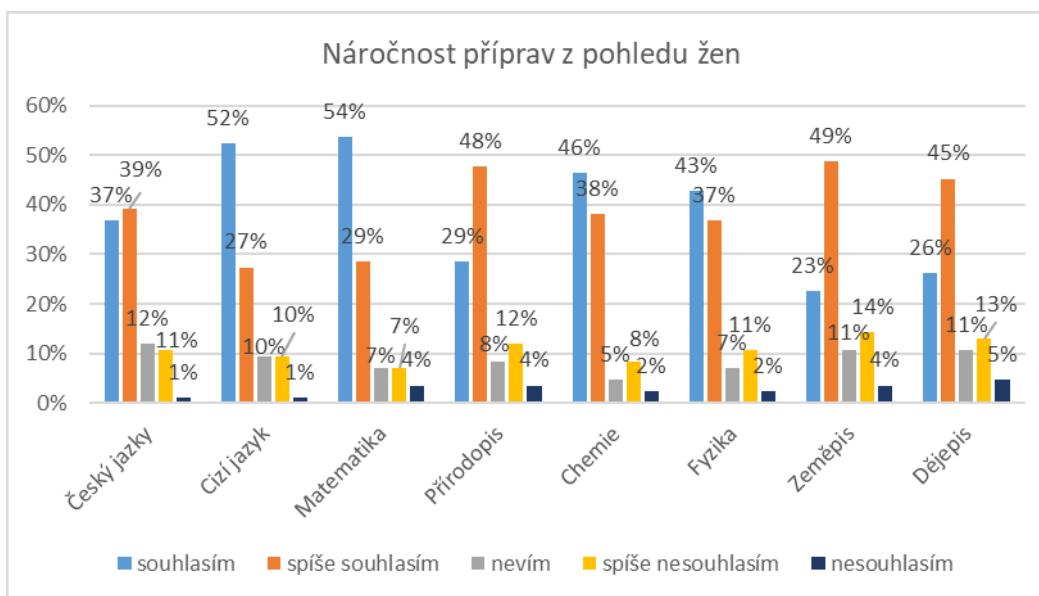
Tato otázka poukazuje, jak respondenti vnímají přípravu učitele na jednotlivé předměty. A zároveň, jak oslovená veřejnost z pohledu pohlaví, věkových kategorií vnímají náročnost příprav na vyučovací hodinu přírodopisu/biologie oproti ostatním předmětům.

Dílní otázka 5a zjišťuje, jak respondenti vnímají náročnost přípravy na vyučovací hodinu jednotlivých učitelů na základní škole. Otázka 5b se zaměřuje na učitele a jejich přípravy na vyučovací hodinu na středních školách.



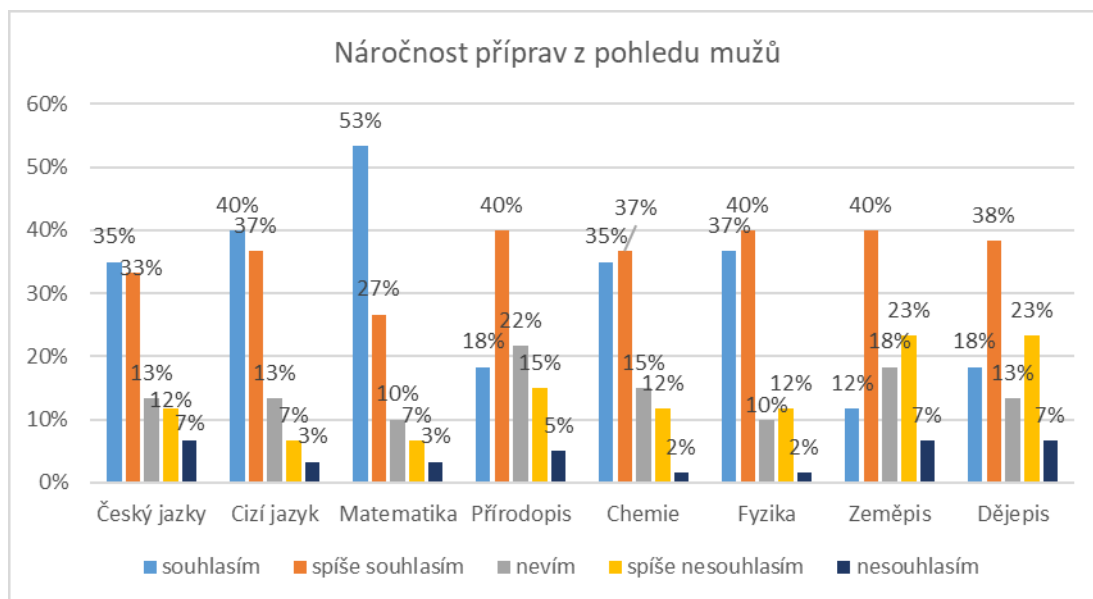
Graf 7: Náročnost přípravy učitelů na vyučovací hodinu na základní škole; N = 144

Za nejnáročnější přípravu respondenti považují přípravu na vyučovací hodinu matematiky, odpovědělo 81 % dotázaných (souhlasím, spíše souhlasím). Přípravy na vyučovací hodinu přírodopisu považuje za náročné 68 % respondentů.



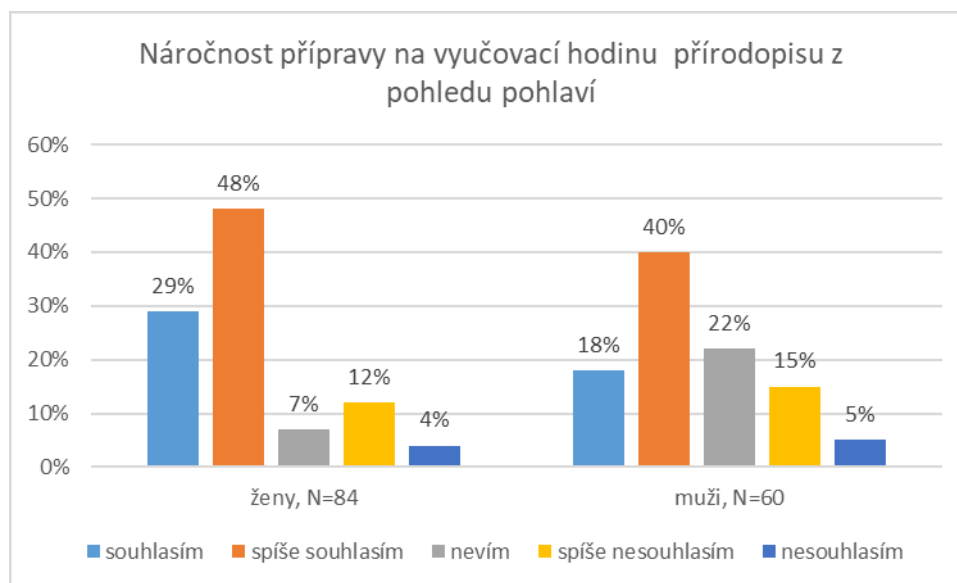
Graf 8: Náročnost příprav na vyučovací hodiny na základní škole z pohledu žen; N = 84

84 % oslovených žen si myslí, že učitelé chemie mají náročnější přípravu na vyučovací hodinu než ostatní učitelé.



Graf 9: Náročnost příprav na vyučovací hodiny na základní škole z pohledu mužů; N = 60

80 % oslovených mužů si myslí, že učitelé matematiky mají náročnější přípravu na vyučovací hodinu než ostatní učitelé. Dále 77 % oslovených mužů spatřuje náročnost u předmětů cizího jazyk a fyziky.



Graf 10: Náročnost příprav na vyučovací hodinu přírodopisu z hlediska pohlaví; N = 144

77 % oslovených žen vnímá přípravu na vyučovací hodiny přírodopisu jako náročnou.

Oslovení muži se k názoru přiklání z 58 %.

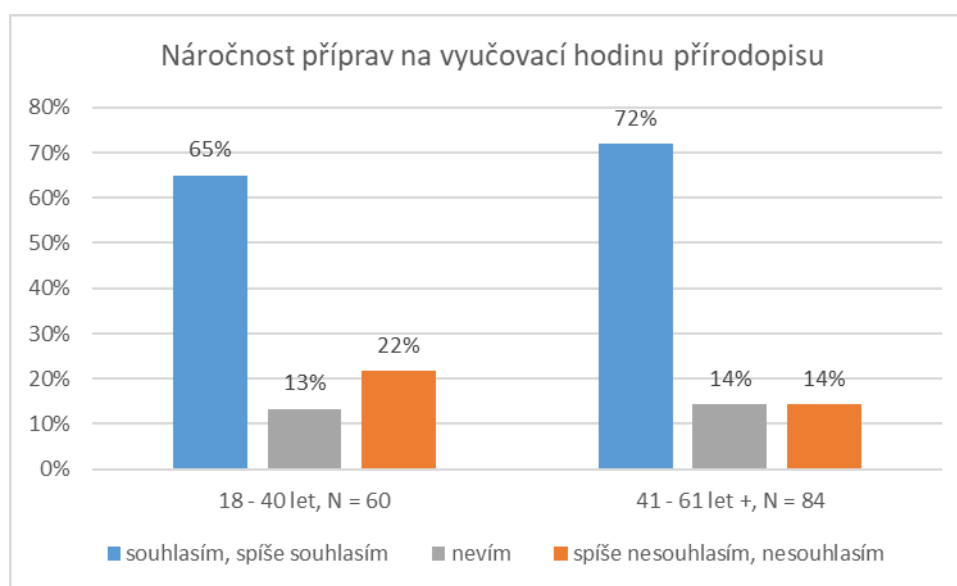
Hypotéza 2H₀

Druhá nulová hypotéza „Náročnost přípravy na vyučovací hodinu přírodopisu vnímají oslovení muži i ženy obdobně“ vychází z grafu 10.

2H_A: Náročnost přípravy na vyučovací hodinu přírodopisu vnímají oslovení muži a ženy rozdílně.

Interpretace testování: Z výsledků vyplývá, že existuje rozdíl ve vnímání náročnosti příprav na hodiny přírodopisu mezi muži a ženami. Ukazuje na to hodnota $p = 0,015$, která je statisticky významná. Pro nenáročnost příprav vyšla hodnota $p = 0,535$, která není statisticky významná.

Závěr: Výsledky testování ukázaly, že existuje rozdíl v názorech na náročnost příprav na jednotlivé vyučovací hodiny přírodopisu. Na základě zjištěných výsledků se **hypotéza 2H₀ zamítá**. Přijímá se alternativní hypotéza, neboť oslovení muži a oslovené ženy vnímají náročnost příprav rozdílně. Oslovené ženy (více jak $\frac{3}{4}$) považují přípravu na hodiny přírodopisu za náročnější než oslovení muži (více jak $\frac{1}{2}$).



Graf 11: Náročnost příprav na vyučovací hodinu přírodopisu z pohledu sloučených věkových kategorií; N= 144

Mladší i starší věková kategorie považuje přípravy na vyučovací hodinu přírodopisu za náročné. U mladší věkové kategorie si to myslí 65 % a u starší věkové kategorie 72 % respondentů.

Hypotéza 3H₀

„Náročnost přípravy na vyučovací hodinu přírodopisu vnímá mladší i starší věková kategorie obdobně“ (graf 11).

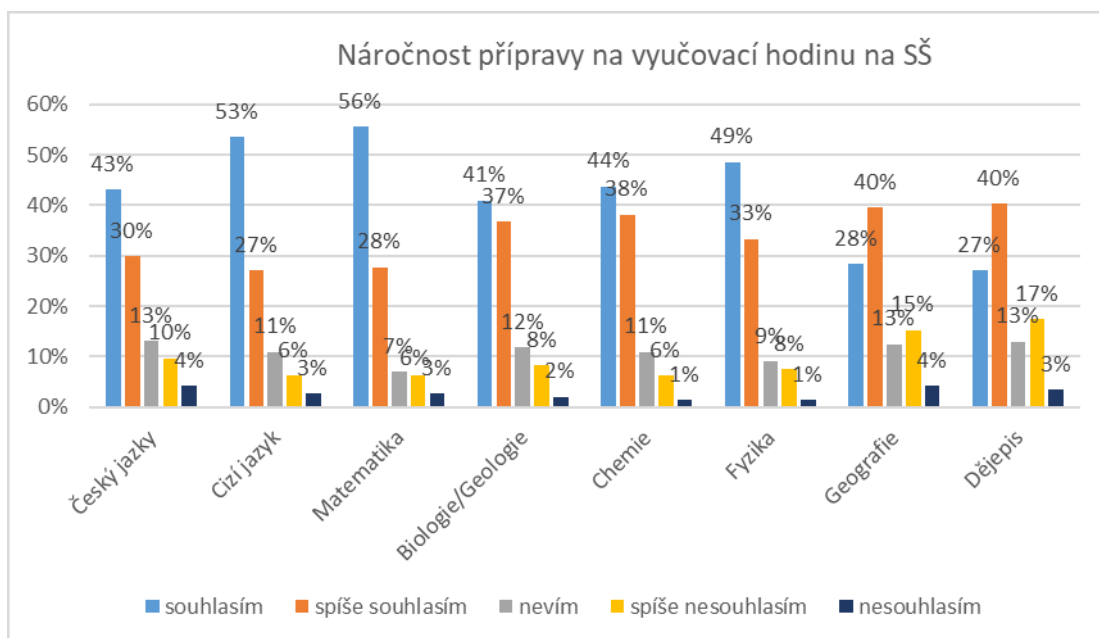
3H_A: Náročnost přípravy na vyučovací hodinu přírodopisu vnímá mladší i starší věková kategorie rozdílně.

Interpretace testování: Pro zjištění rozdílů v pohledu na náročnost příprav na vyučovací hodinu přírodopisu u sloučených věkových skupin proběhlo testování, z něhož vyplynula hodnota $p = 0,368$, která je větší, než zvolená hodnota statistické významnosti 5 % (pro souhlas) a z pohledu nesouhlasu, ke kterému se respondenti vyjadřovali, že nesouhlasí, že by přípravy na vyučovací hodiny přírodopisu byly náročné, vyšla hodnota $p = 0,211$, která je také větší, než zvolená hladina významnosti 5 %. Výsledky nejsou významné, tudíž rozdíl ve vnímání mezi věkovými kategoriemi není.

Závěr: Výsledky testování ukázaly, že respondenti mladší i starší věkové kategorie vnímají náročnost příprav na vyučovací hodinu přírodopisu obdobně. Na základě zjištěných výsledků se **hypotéza 3H₀ přijímá**.

Otázka 5b: Z učitelů středních škol je podle Vašeho názoru **náročná** příprava na vyučovací hodinu pro učitele, který vyučuje předmět?

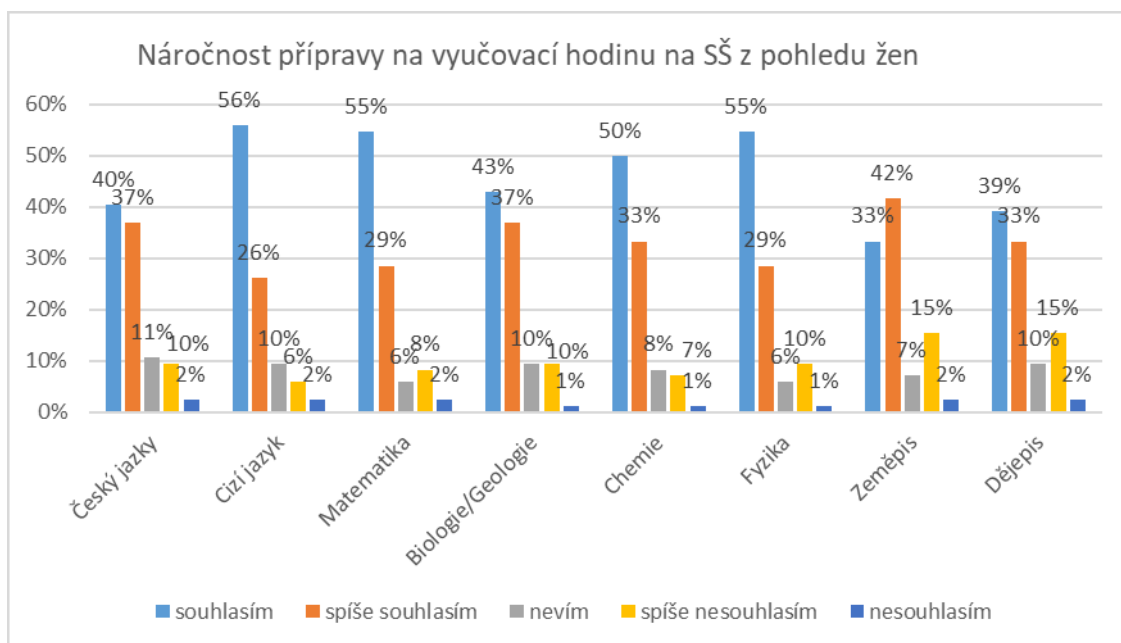
Tato otázka zjišťovala, jak respondenti vnímají náročnost příprav na vyučovací hodinu u jednotlivých předmětů na střední škole.



Graf 12: Náročnost přípravy učitelů na vyučovací hodinu na střední škole; N = 144

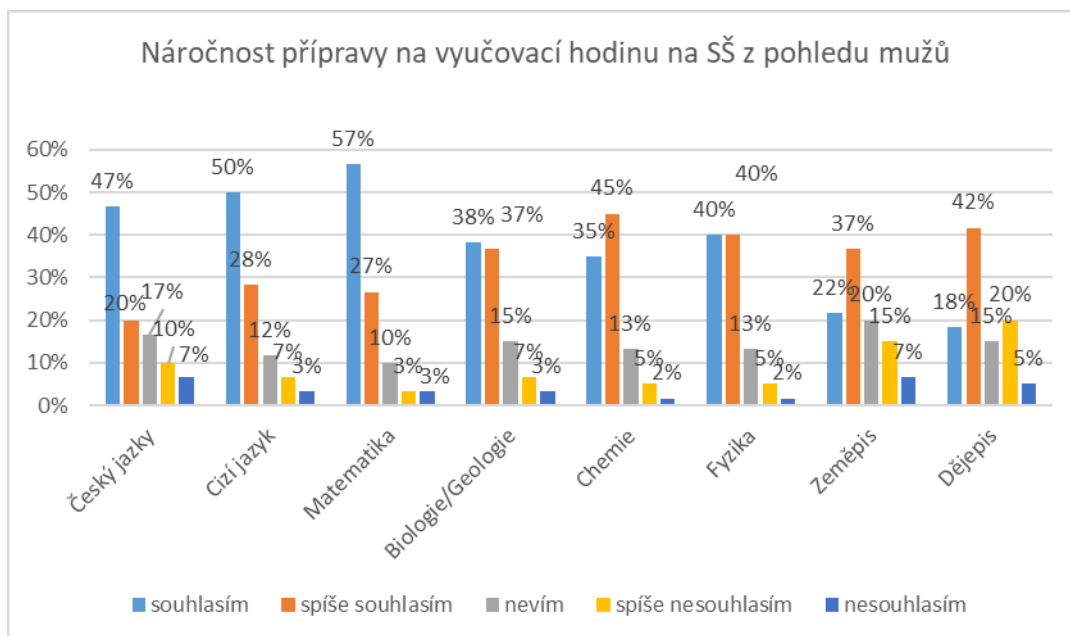
Zpracované hodnoty (graf 12) vypovídají o tom, že respondenti (84 %) vnímají jako nejnáročnější přípravu na vyučovací hodinu matematiky. K náročnosti na vyučovací hodinu biologie/geologie se přiklání 78 % oslovených. Z pohledu respondentů je pro učitele nejméně náročná příprava na vyučovací hodinu dějepisu a geografie.

Následující grafy ukazují, jak pohlží na náročnost příprav na vyučovací hodinu biologie/geologie oslovení muži a ženy.



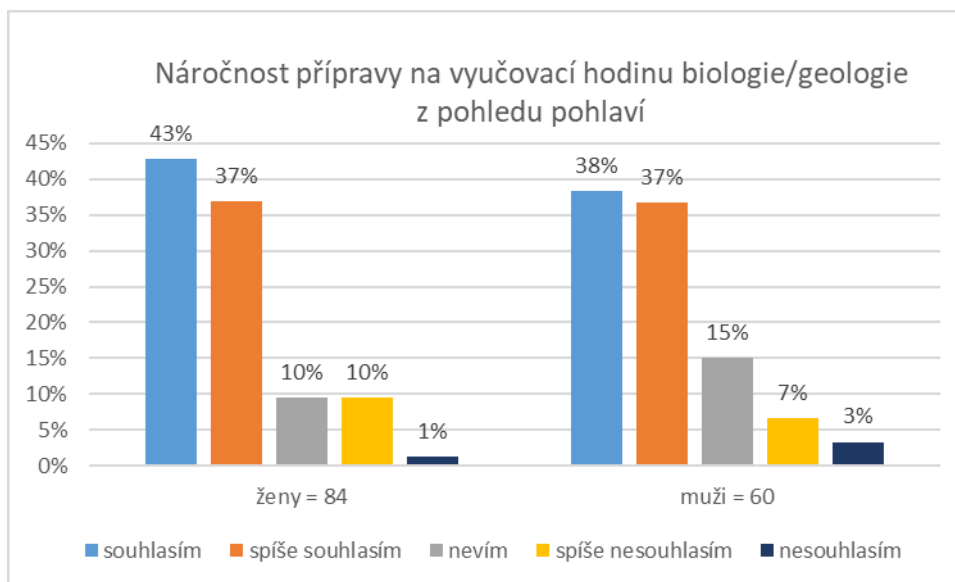
Graf 13: Náročnost příprav na vyučovací hodiny na SŠ z pohledu oslovených žen; N=84

Oslovené ženy si myslí (graf 13), že nejvíce náročné jsou přípravy na vyučovací hodiny matematiky (84 %), chemie (83 %) a fyziky (84 %). Po nich dále následuje cizí jazyk (82 %) a biologie/geologie (80 %).



Graf 14: Náročnost příprav na vyučovací hodiny na SŠ z pohledu oslovených mužů; N=60

Oslovení muži považují náročné přípravy na vyučovací hodiny především u matematiky (83 %), chemie a fyziky (80 %), Dále pak u cizího jazyka (78 %) a k biologii/geologii se přiklání 75 %.



Graf 15: Vnímání náročnosti přípravy na vyučovací hodinu biologie/geologie z hlediska pohlaví; N= 144

80 % oslovených žen si myslí, že přípravy na hodiny biologie jsou náročné. Oslovení muži tento názor sdílí v 75 %. Na to, zda oslovené ženy a muži vnímají náročnost podobně nebo rozdílně pomůže odpovědět čtvrtá hypotéza.

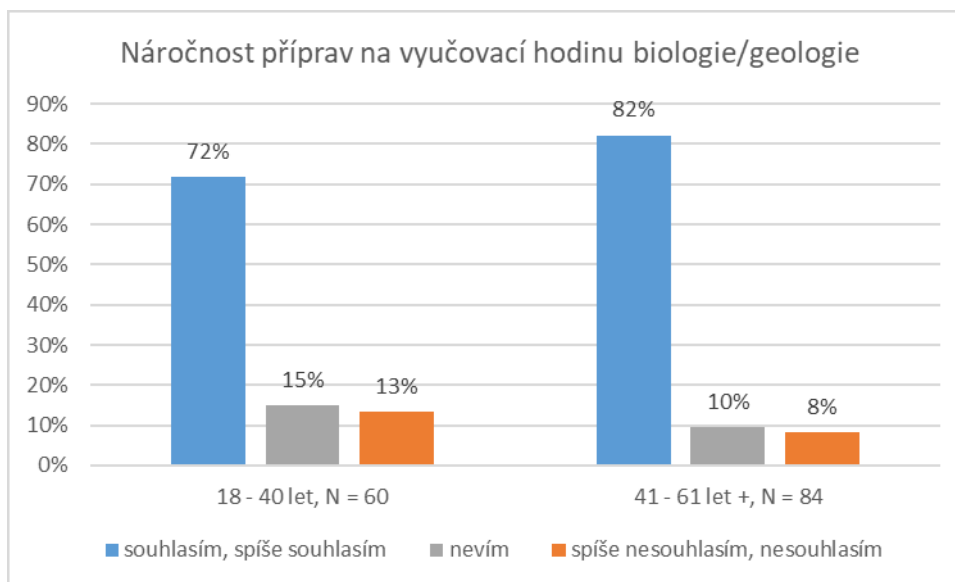
Hypotéza 4H₀

„Náročnost přípravy na vyučovací hodinu biologie/geologie vnímají oslovení muži i ženy obdobně“ (grafu 15).

4H_A: Náročnost přípravy na vyučovací hodinu biologie/geologie vnímají oslovení muži a ženy rozdílně.

Interpretace testování: Z výsledků vyplývá, že není rozdíl ve vnímání náročnosti příprav na hodiny biologie/geologie mezi oslovenými muži a ženami. Ukazuje na to hodnota $p = 0,478$, která není statisticky významná. Zda oslovené ženy a muži vnímají obdobně to, že přípravy na hodiny biologie/geologie náročné nejsou, ukazuje hodnota $p = 0,849$, která také není statisticky významná.

Závěr: Výsledky testování ukázaly, že ženy i muži vnímají náročnost příprav na vyučovací hodinu biologie/geologie obdobně. Na základě zjištěných výsledků se **hypotéza 4H₀** přijímá.



Graf 16: Náročnost příprav na vyučovací hodinu biologie/geologie z pohledu sloučených věkových kategorií N= 144

72 % respondentů z mladší věkové kategorie považuje přípravy na hodinu biologie/geologie za náročné. U starší věkové kategorie je to 82 % respondentů. Zda věkové kategorie vnímají náročnost obdobně, ukáže až ověření páté hypotézy.

Hypotéza 5H₀

„Náročnost přípravy na vyučovací hodinu biologie/geologie vnímá mladší i starší věková kategorie obdobně“ (graf 16).

5H_A: Náročnost přípravy na vyučovací hodinu biologie/geologie vnímá mladší i starší věková kategorie rozdílně.

Interpretace testování: Pro zjištění rozdílů v pohledu na náročnost příprav na vyučovací hodinu biologie/geologie u sloučených věkových skupin proběhlo testování, z něhož vyplynula hodnota $p = 0,156$, která je větší, než zvolená hodnota statistické významnosti 5 % (pro souhlas) a z pohledu nesouhlasu, ke kterému se respondenti vyjadřovali, že nesouhlasí, že by přípravy na vyučovací hodiny přírodopisu byly náročné, vyšla hodnota p

= 0,327, která je také větší, než zvolená hladina významnosti 5 %. Výsledky nejsou významné, tudíž rozdíl ve vnímání mezi věkovými kategoriemi není.

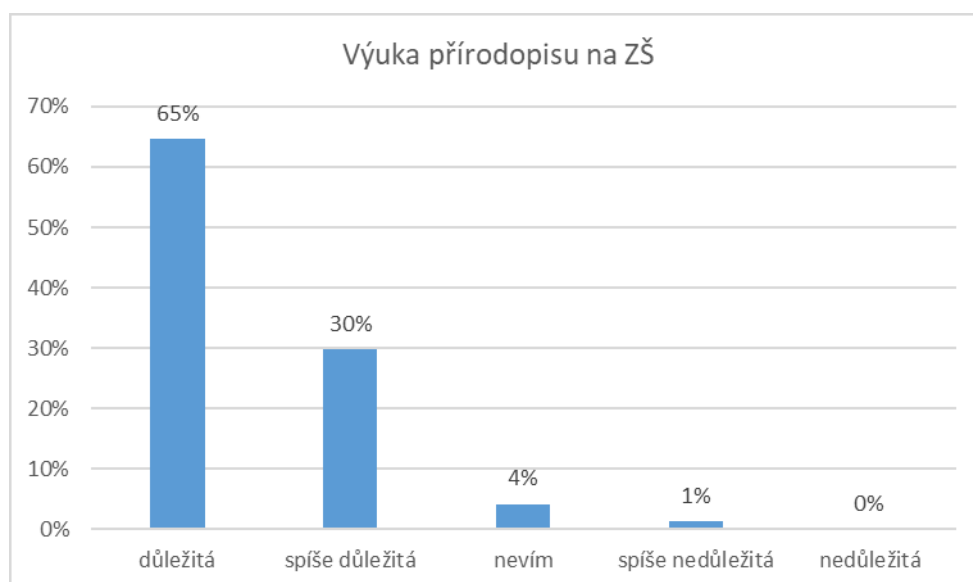
Závěr: Výsledky testování ukázaly, že respondenti mladší i starší věkové kategorie vnímají náročnost příprav na vyučovací hodinu biologie/geologie obdobně. Na základě zjištěných výsledků se **hypotéza 5H₀ přijímá**.

4.3.2 Otázky k výzkumu učitelů přírodopisu/biologie

Tato část dotazníků se zaměřila na oblast výuky přírodopisu a biologie nejen na důležitost tohoto předmětu na základních a středních školách, ale také na přístupy ve výuce.

Otázka 6a: Výuka přírodopisu na základních školách je podle Vás?

Cílem této otázky bylo zjistit, jak oslovení vnímají důležitost výuky přírodopisu na základních školách. Důležitost bude sledována i z pohledu pohlaví a věkové kategorie. V rámci otázky byli respondenti požádáni, aby zdůvodnili svojí odpověď.



Graf 17: Pohled respondentů na důležitost výuky přírodopisu na ZŠ; N = 144

95 % respondentů považuje výuku přírodopisu na základních školách za důležitou (důležitá, spíše důležitá). Pouze 1 % oslovených nepřikládá výuce přírodopisu význam.

Například konkrétně udávají důvody pro kladné vnímání předmětu přírodopisu:

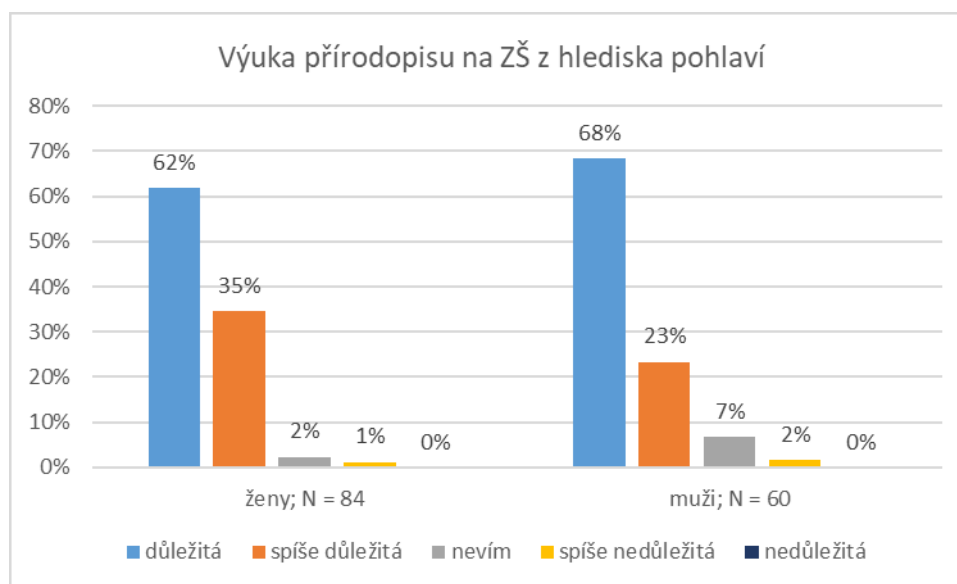
- „Pro všeobecný přehled žáků i nepostradatelná, jen by nemusela jít tak do hloubky, spíše bych preferovala praktickou výuku.“
- „Dítě by mělo pochopit základní dění v přírodě a funkci našeho těla. Ovšem nechápu, proč se na některých školách musí děti drtit latinské názvy, učit se podrobnosti, které v životě nikdy neupotřebí.“
- „Člověk se musí sžít s přírodou. Příroda se bez nás obejde, my bez ní ne.“
- „Je dobré, aby se děti dokázaly orientovat v přírodopisu, znaly základní druhy a atd. v rámci ZŠ.“
- „Zdaleka ne každý se bude biologií dále zabývat, ale základní rozhled ze všech předmětů by měl mít každý.“

Pouze dva respondenti (1 %) z celkového počtu oslovené veřejnosti považují předmět přírodopis za „spíše nedůležitý“. Své opodstatnění uvedl z těchto dvou, pouze jeden respondent.

K názoru se vyjádřil následovně:

- „Nepatří mezi hlavní předměty.“

Výsledky z pohledu pohlaví



Graf 18: Důležitost výuky přírodopisu na ZŠ z pohledu pohlaví; N = 144

Pro obě pohlaví v dotazníkovém šetření, z více jak poloviny, hraje výuka přírodopisu na základních školách významnou roli. 97 % oslovených žen zastává názor, že výuka přírodopisu je na základních školách pro děti důležitá. Oslovení muži zastávají tento názor v 91 %.

Hypotéza 6H₀

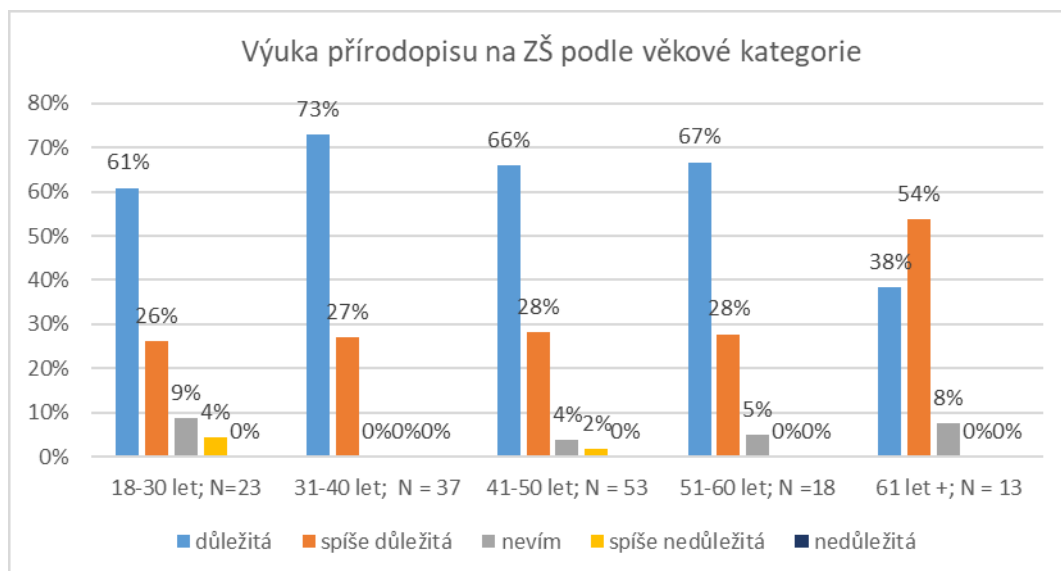
„Vyučovaný předmět přírodopisu vnímají oslovení muži i ženy obdobně“ bude vycházet z uvedených dat v grafu 18.

6H_A: Mezi oslovenými muži a ženami existuje rozdíl ve vnímání předmětu přírodopisu na základních školách.

Interpretace testování: Z výsledků testování vyplývá hodnota $p = 0,119$ (výsledek není statisticky významný) pro důležitost výuky přírodopisu a pro vnímání nedůležitosti $p = 0,617$ (výsledek není statistický významný).

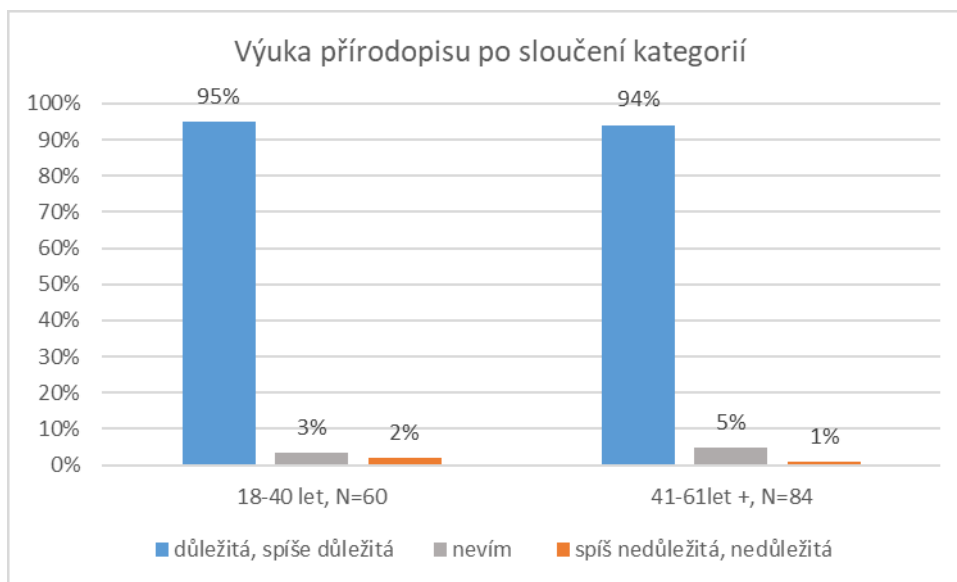
Závěr: Lze tedy tvrdit, že muži a ženy vnímají výuku předmětu přírodopisu na základních školách obdobně, neboť testování prokázalo, že neexistuje statisticky významný rozdíl ve vnímání, tudíž **hypotéza 6H₀ se přijímá.**

Výsledky z pohledu věkové kategorie



Graf 19: Důležitost výuky přírodopisu na ZŠ z pohledu věkové kategorie; N=144

Graf 19 vyhodnocuje odpovědi respondentů podle věkových kategorií. Oslovená věková kategorie 18 – 30 let přisuzuje výuce přírodopisu důležitost v 87 %, věkové kategorie 31 – 40 let (100 %), další oslovení 41 – 50 let (94 %), 51 – 60 let (95 %), 61 let + (92 %).



Graf 20: Vnímání výuky přírodopisu po sloučení kategorií; N =144

Hypotéza 7H₀

„Mladší i starší věková kategorie respondentů vnímá výuku předmětu přírodopisu obdobně“ vychází z grafu 20.

7H_A: Mladší i starší věková kategorie respondentů vnímá výuku předmětu přírodopisu rozdílně.

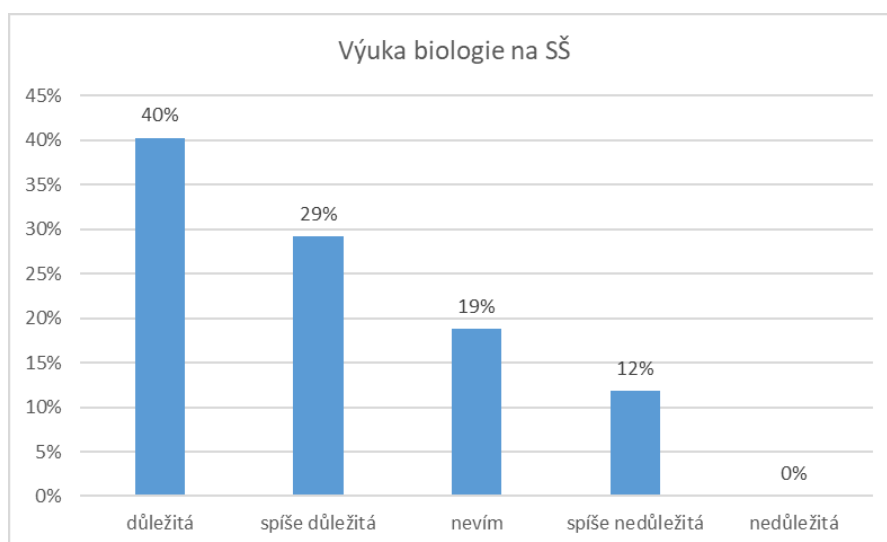
Interpretace testování: Z grafu 20 vyplývá, že 95 % respondentů z mladší věkové kategorie (18 – 40 let) označilo výuku přírodopisu na základních školách jako důležitou nebo spíše důležitou. Respondenti zařazení do starší věkové kategorie (41 – 61 let +) vnímají výuku přírodopisu jako důležitou nebo jako spíše důležitou z 94 %.

Při testování mezi sloučenými kategoriemi pomocí Z-Score testu jsou vypočítány hodnoty $p = 0,795$ (vnímání důležitosti výuky) a $p = 0,617$ (vnímání nedůležitosti).

Závěr: Ze statistických výsledků vyplývá, že obě hodnoty p jsou větší než zvolená hladina významnosti 5 %, výsledek není statisticky významný. Lze tvrdit, že obě věkové kategorie vnímají výuku přírodopisu na základních školách obdobně. **Hypotéza 7H₀ se přijímá.**

Otázka 6b: Výuka biologie na středních školách je podle Vás?

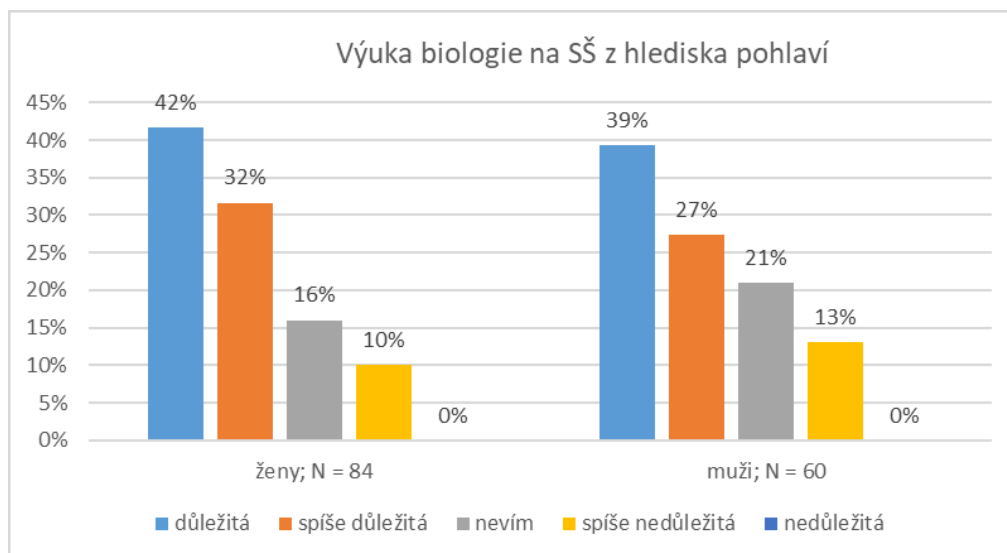
Tato otázka sleduje, jak respondenti vnímají výuku biologie na středních školách. Jejich názor je vyhodnocen i z pohledu pohlaví a věkové kategorie. Na konci otázky dostali oslovení prostor pro zdůvodnění svého názoru.



Graf 21: Pohled respondentů na důležitost výuky biologie na SŠ; N = 144

Výuku biologie na středních školách považují respondenti za významnou z 69 %. Pro 12 % dotázaných výuka biologie důležitá není.

Výsledky z pohledu pohlaví



Graf 22: Důležitost výuky biologie na SŠ z pohledu pohlaví; $N = 144$

Z grafu 22 je vidět, že pro obě pohlaví v dotazníkovém šetření, z více jak poloviny, představuje výuka biologie na středních školách důležitou roli. Pro 74 % oslovených žen zastává názor, že výuka biologie je na středních školách pro žáky důležitá. Oslovení muži se v názoru shodují v 66 %.

Hypotéza 8H₀

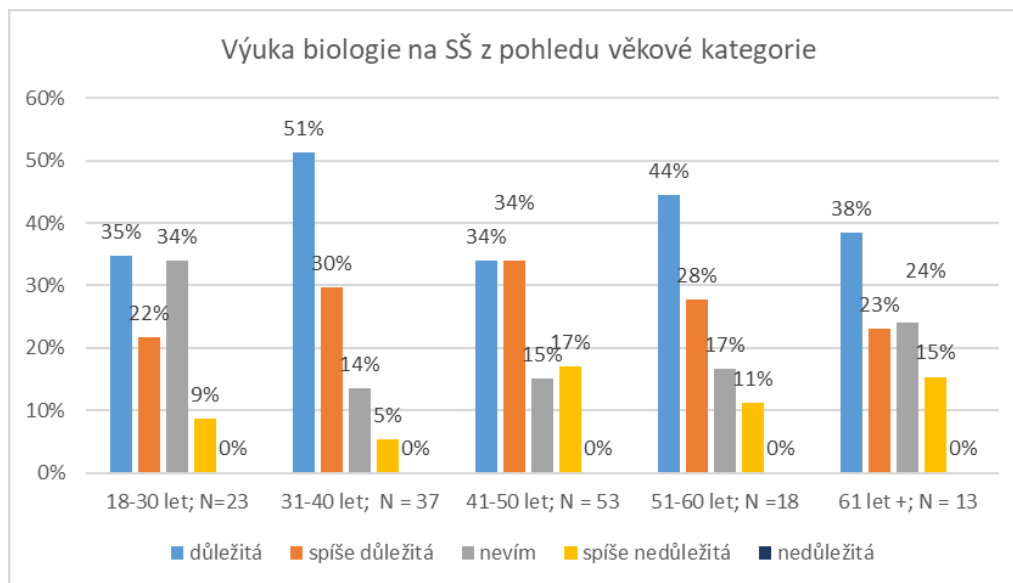
„Vyučovaný předmět biologii vnímají oslovení muži i ženy obdobně“ vychází z grafu 22.

8H_A: Mezi oslovenými muži a ženami existuje rozdíl ve vnímání předmětu biologie na středních školách.

Interpretace testování: Z výsledků testování vyplývají hodnoty $p = 0,298$ pro testování rozdílů důležitosti a $p = 0,575$ pro nedůležitost předmětu mezi pohlavími.

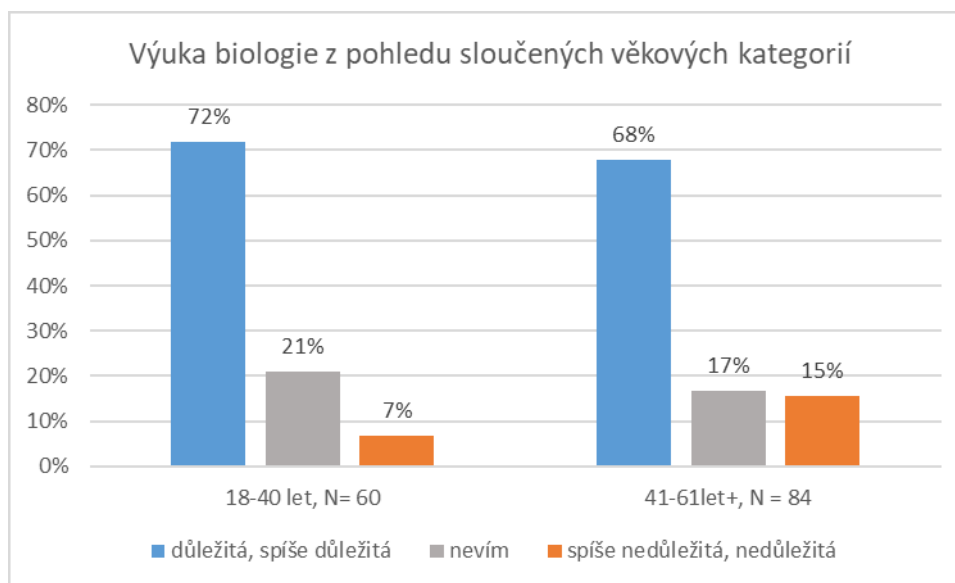
Závěr: Lze tedy tvrdit, že muži a ženy vnímají výuku předmětu biologie na středních školách obdobně, neboť testování prokázalo, že neexistuje statisticky významný rozdíl ve vnímání, tudíž **hypotéza 8H₀ se přijímá.**

Výsledky z pohledu věkové kategorie



Graf 23: Důležitost výuky biologie na SŠ z pohledu věkové kategorie; N = 144

Graf 23 poukazuje na to, jak jednotlivé věkové kategorie pohlíží na důležitost výuky biologie na středních školách. U jednotlivých věkových skupin zastávají názor respondenti na důležitost výuku biologie následovně: 18 – 30 let (57 %), 31 – 40 let (81 %), 41 – 50 let (68 %), 51 – 60 let (72 %), 61 let + (61 %).



Graf 24: Vnímání výuky biologie z pohledu sloučených věkových kategorií; N = 144

Hypotéza 9H₀

„Mladší i starší věková kategorie respondentů vnímá výuku předmětu biologie obdobně“ vychází z grafu 24.

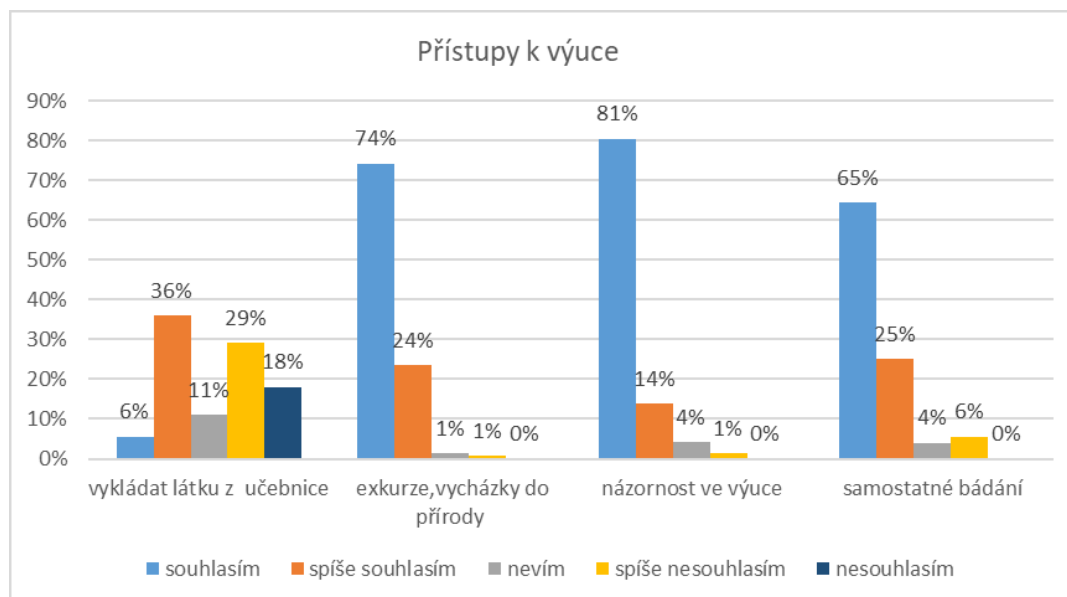
7H_A: Mladší i starší věková kategorie respondentů vnímá výuku předmětu biologie rozdílně.

Interpretace testování: Z výsledků testování vyplývají hodnoty $p = 0,610$ pro testování rozdílů důležitosti a $p = 0,142$ pro nedůležitost vyučovaného předmětu mezi sloučenými věkovými kategoriemi.

Závěr: Lze tedy tvrdit, že mladší i starší věková kategorie vnímají výuku předmětu biologie na středních školách obdobně, neboť testování prokázalo, že neexistuje statisticky významný rozdíl ve vnímání, tudíž **hypotéza 9H₀ se přijímá**.

Otázka 7: Učitel přírodopisu/biologie má přistupovat k výuce?

V této otázce se měli respondenti vyjádřit názor, jaké přístupy ve výuce přírodopisu/biologie nejvíce vítají.

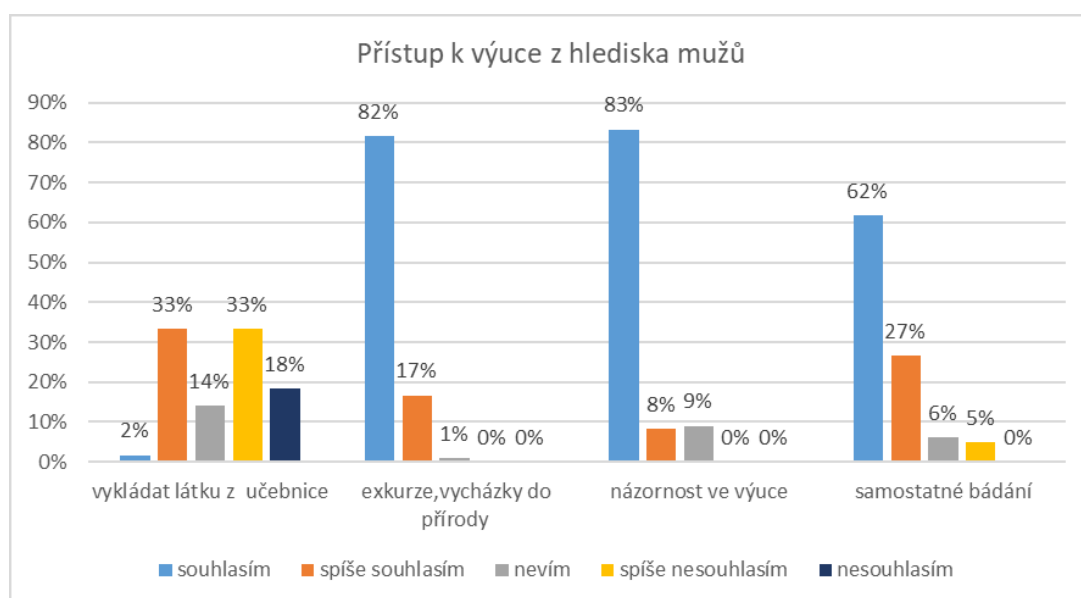


Graf 25: Názory respondentů na využití přístupů ve výuce přírodopisu/biologie; N = 144

Odpovědi na otázku 7 jsou zaznamenány v grafu 25, z kterého vyplývá, že respondenti vidí jako nejlepší přístup ve výuce přírodopisu/biologie využívání exkurzí a vycházek do přírody (98 %), následuje názornost (95 %) a vést žáky k samostatnému bádání volilo 90 % respondentů.

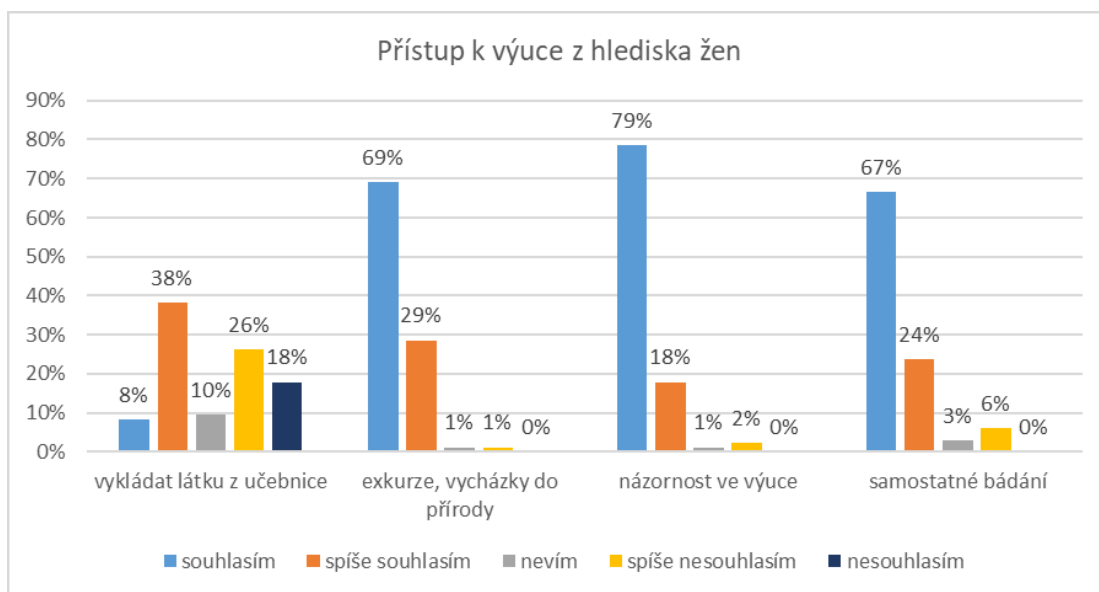
Výklad látky podle učebnice by do výuky zařadilo 42 % dotázaných a naopak 47 % uvádí, že výuka podle učebnice by neměla být realizována.

Výsledky z pohledu pohlaví



Graf 26: Názory na využití přístupů ve výuce přírodopisu/biologie z pohledu mužů; muži N = 60

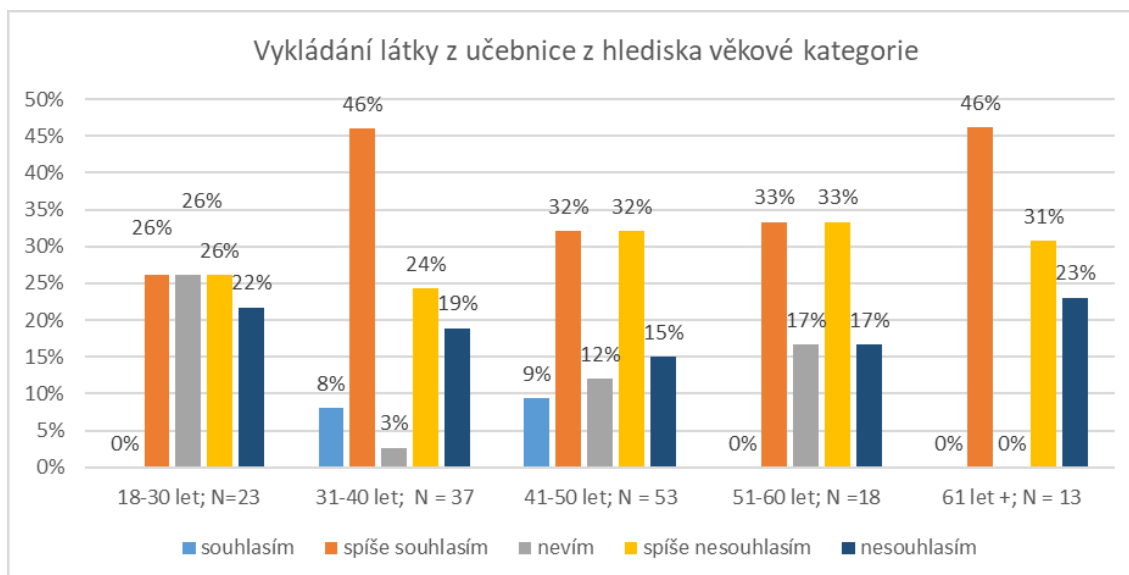
99 % oslovených mužů volilo v dotazníkovém šetření exkurze a vycházky do přírody. K využívání názornosti v hodinách se přiklání 91 % dotázaných mužů. K bádání v hodinách se přiklání 89 % oslovených mužů. Výklad látky podle učebnice nevidí oslovení muži příliš ideálně.



Graf 27: Názory na využití přístupů ve výuce přírodopisu/biologie z pohledu žen; ženy N = 84

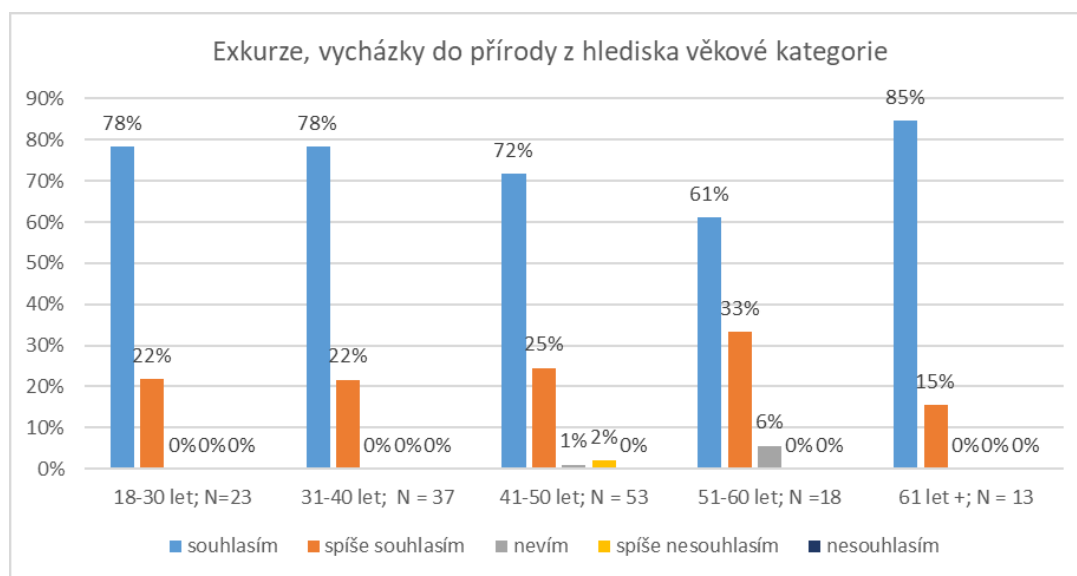
Oslovené ženy se shodnou (98 %) na tom, že velký význam pro výuku mají exkurze, vycházky do přírody. Názornost upřednostňuje 97 % respondentek a bádání uvítá 91 %. V čem vidí menší přínos pro výuku, je výklad látky z učebnice (46 %).

Výsledky z pohledu věkové kategorie



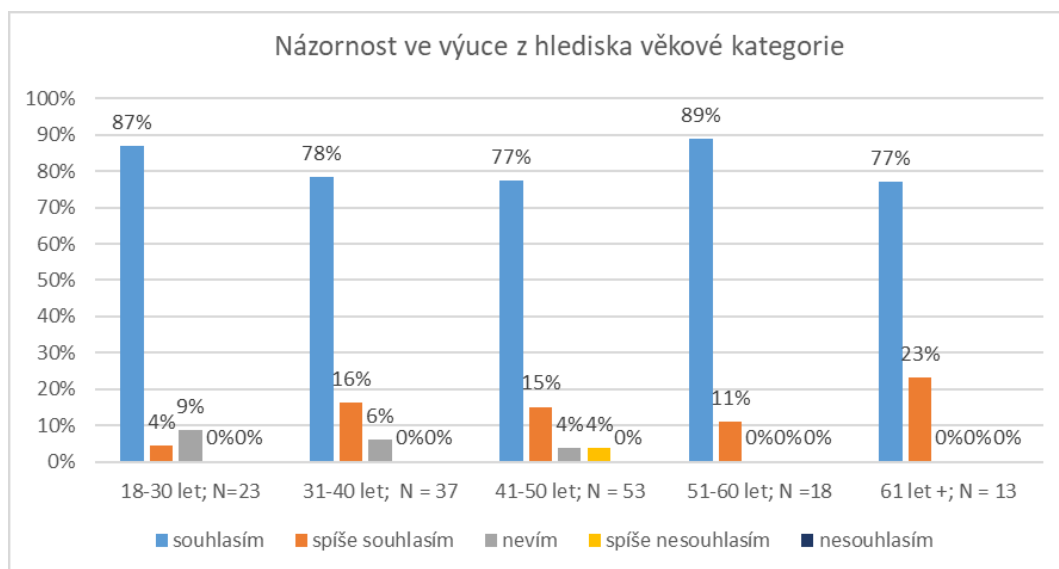
Graf 28: Názory na výklad látky z učebnice v hodinách přírodopisu/biologie z pohledu věku; N = 144

Na tomto grafu 28 je vidět podrobněji, jak jednotlivé věkové kategorie vnímají využívání učebnic k výkladu látky. Z grafu 28 vyplývá, že respondenti zastoupení ve všech věkových kategoriích (kromě věkové kategorie 31 – 40 let) nejsou pro využívání učebnic k výkladu látky během vyučovacích hodin.



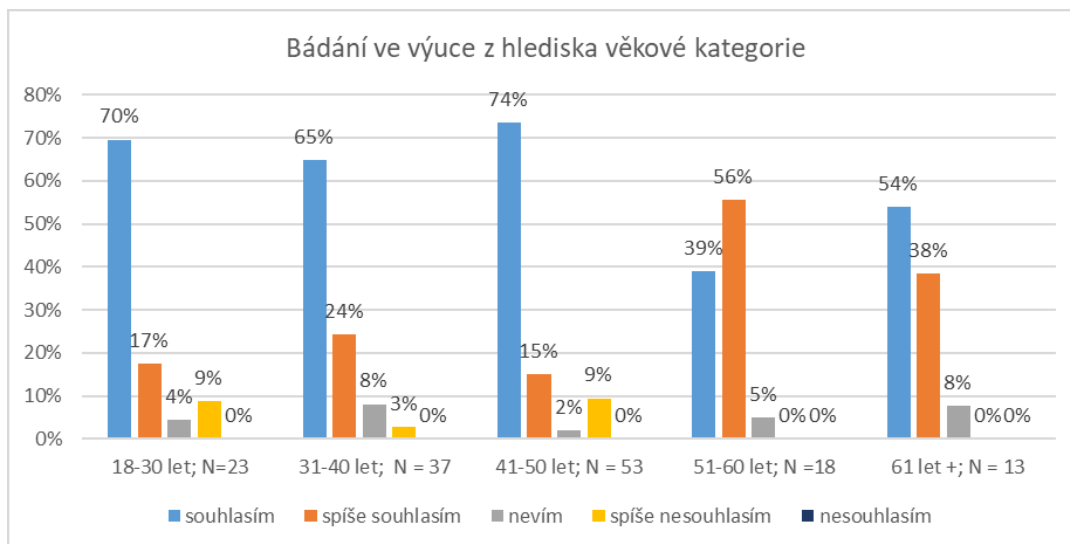
Graf 29: Názory na exkurze, vycházky do přírody v hodinách přírodopisu/biologie z pohledu věku; N = 144

Exkurze a vycházky do přírody by do výuky zařadila většina respondentů ve všech věkových kategoriích. 100 % z oslovených věkové kategorie 18 – 30 let, 31 – 40 let, 61 let + jednoznačně uvádí, že součástí výuky mají být exkurze a vycházky do přírody.



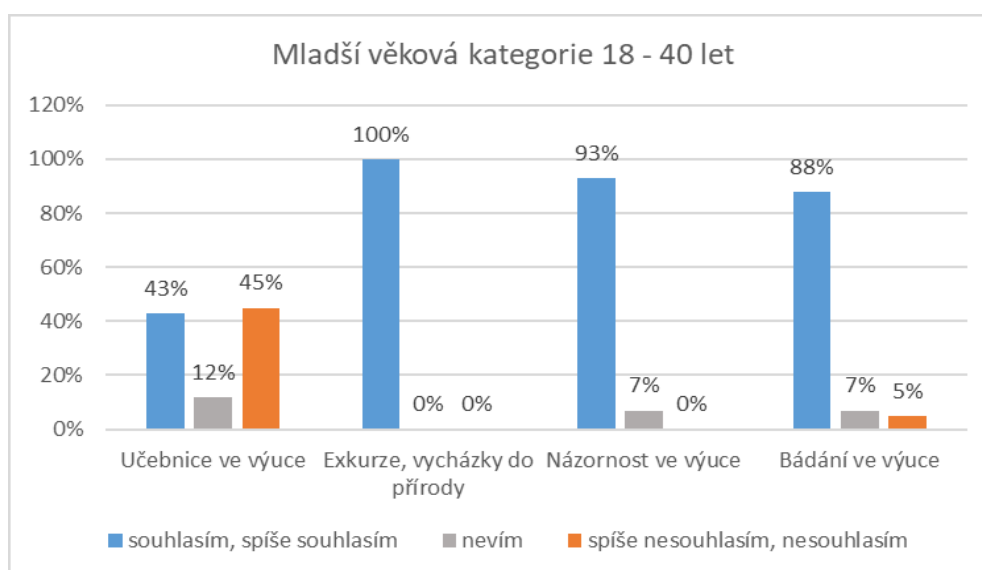
Graf 30: Náklady na využívání názornosti v hodinách přírodopisu/biologie z pohledu věku; N =144

Na položenou otázku, zda učitel má využívat názornost ve výuce přírodopisu/biologie, odpovídali respondenti v různých věkových kategoriích kladně. Z grafu 30 vyplývá, že názornost ve výuce vítají. Pouze velmi malé procento (4 %) oslovených ve věkové skupině 41 – 50 let uvádí, že „spíše nesouhlasí“, aby učitel využíval při hodinách názorné vyučování.



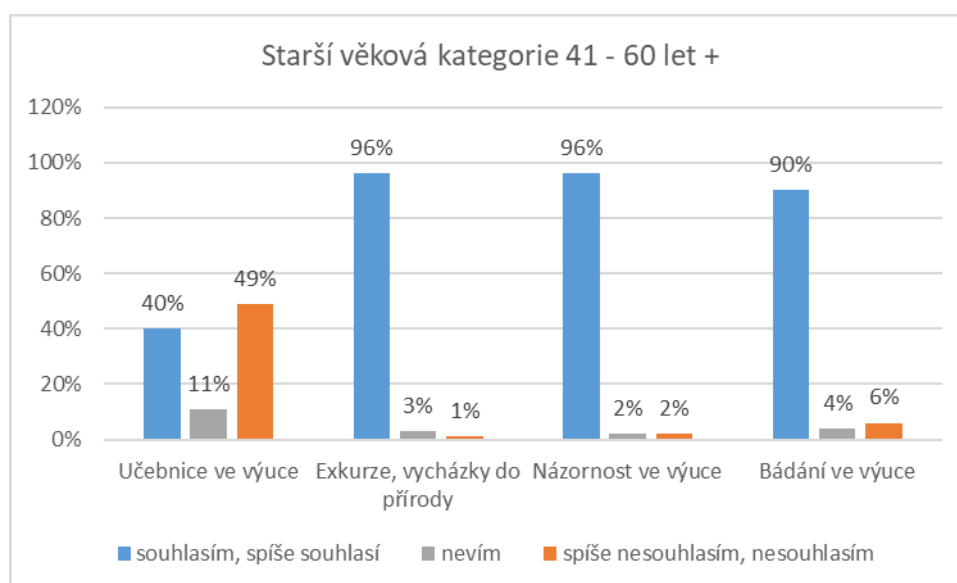
Graf 31: Náklady na využívání bádání v hodinách přírodopisu/biologie z pohledu věku; N =144

Z odpovědí respondentů v jednotlivých věkových kategoriích je patrné, že souhlasí s tím, aby žáci byli vedeni v hodinách přírodopisu/biologie k samostatnému bádání.



Graf 32: Přístupy ve výuce z pohledu mladší věkové kategorie, N = 60

Z grafu 32 je patrné, že z pohledu respondentů mladší věkové kategorie jsou nepřínosnější pro výuku přírodopisu/biologie exkurze a vycházky do přírody. 93 % souhlasí s tím, že se ve výuce má prolínat i názornost. Naopak v učebnicích už takový přínos nevidí.



Graf 33: Přístupy ve výuce z pohledu starší věkové kategorie, N = 84

Respondenti starší věkové kategorie vidí stejný přínos jak v exkurzích a vycházkách do přírody, tak ve využívání názorné výuky. Využívání učebnic k výkladu látky už tak dobře hodnoceny nejsou.

Respondenti také měli možnost sami uvést, jaké přístupy by oni sami navrhli do výuky. V této části se nevyjádřil žádný z oslovených.

Otázka 8a: V čem podle Vás mají učitelé přírodopisu/biologie ve výuce výhody oproti učitelům jiných předmětů?

V této části otázky měli respondenti napsat svůj názor na to, s jakými výhodami se učitelé přírodopisu/biologie setkávají ve své výuce oproti jiným učitelům.

Respondenti popisovali, že učitelé přírodopisu/biologie mají výhodu nad ostatními předměty, a sice v tom, že přírodopis/biologie je předmět velmi rozmanitý, což ho činí zajímavým (atraktivním). Mají také možnost udělat hodiny pestřejší díky exkurzím, názorným pomůckám a vycházkám do přírody. K vyhodnocení názorů respondentů byl vytvořen soupis nejčastěji opakujících se odpovědí (Tab. 4).

Tabulka 4: Kategorizované odpovědi - výhody ve výuce učitelů přírodopisu/biologie z pohledu respondentů

Zajímavý obor	32 x
Názornost ve výuce	30 x
Kreativita ve výuce	15x
Exkurze, procházky	10x
Jiné	24x

33 respondentů ze 144 svůj názor nevyjádřilo.

V kategorii jiné názory vyjadřovali například:

- „Mají možnost ovlivnit výběr povolání svých žáků vlastním příkladem, mnoho podoborů biologie poskytuje možnost udělat výuku přitažlivou.
- „Předmět má široké možnosti.“
- „Učitel by si mohl udělat hodinu tak, aby bavila, ne jen omílání pořád dokola.“
- „Učí hodně rozmanitou látku - ekologie, člověk, botanika.“
- „Odvodí si z praxe.“
- „Má možnost více nadchnout pro učivo, než v českém jazyce.“
- „Pestřejší výuka – laboratoře, pokusy..“

Otázka 8b: : V čem podle Vás mají učitelé přírodopisu/biologie ve výuce nevýhody oproti učitelům jiných předmětů?

V této části otázky měli respondenti napsat svůj názor na to, s jakými negativními aspekty se učitelé přírodopisu/biologie setkávají ve výuce oproti ostatním předmětům.

K vyhodnocení názorů oslovených byl vytvořen soupis nejčastěji opakujících se odpovědí, které jsou zaznamenány v tabulce 5.

Tabulka 5: Kategorizované odpovědi - nevýhody ve výuce učitelů přírodopisu/biologie z pohledu respondentů

Nezájem žáků o předmět	52x
Těžký obor vyžadující neustálé vzdělávání	15x
Náročné přípravy na vyučovací hodinu	14x
Nedostatek vyučovacích hodin	11x
Jiné	9x

Nejčastěji (52x) respondenti uváděli, že jde především o nezájem ze strany žáků o daný předmět. Dále respondenti poukazují na to, že jde o těžký obor a učitelé se musí neustále vzdělávat a sledovat nové trendy. Výuka je také znevýhodněna nízkou časovou dotací. 43 respondentů ze 144 se k dané problematice nevyjádřilo.

Pro názornost uvádím několik názorů respondentů:

- „Složitost (velmi těžký a rozsáhlý obor).“
- „Nezájem dětí předmět, nechodí přírody.“
- „Je to specifický obor, ale ne každého toto baví.“
- „Neustálé sledování změn v oboru je jistě zátěží.“
- „Spoustu informací si děti už vyhledají sami na internetu, takže mohou snadněji učitele poučovat, kontrolovat jeho výklad....“

Otázka 9: Jaké nedostatky spatřujete u učitelů ve výuce přírodopisu/biologie?

Respondenti byli požádáni, aby v této otázce vyjádřili své připomínky na to, co nejvíce postrádají ve výuce přírodopisu/biologie. 33 respondentů ze 144 napsali, že „neví“. Získané

odpovědi respondentů (nejčastěji opakujících se odpovědi) byly kategorizovány do tabulky 6.

Tabulka 6: Kategorizované odpovědi pro nedostatky ve výuce přírodopisu/biologie z pohledu respondentů

Učební pomůcky	58x
Názornost ve výuce	20x
Schopnost zaujmout	14x
Nadšení pro výuku	11x
Jiné	8x

Respondenti nejčastěji uváděli, že z jejich pohledu často chybí ve výuce kvalitní učební pomůcky, dále postrádají ve výuce více názornosti (například více praktických ukázek, výuku vést v přírodě). Oslovení také spatřují nedostatky u učitelů v nedostatečném upoutání žáků pro danou výuku.

Pro zajímavost uvádím vyjádření několika připomínek respondentů.

- „Lepší představa, k čemu dětem ta biologie jednou bude. Příliš častá odpověď: „Protože to máš vědět“.
- „Nadšení učit jinak než výkladem.“
- „Učebny, pomůcky – omezují se většinou na dostupné učebnice a nic nového netvoří“.
- „Kvalitní učebnice na středních školách pro studenty“.
- „Třeba že špatně zaujme žáky nebo učitele tyto předměty nebaví“.

5 Shrnutí výsledků hypotéz

Vyhodnocování výsledků všech hypotéz bylo provedeno pomocí testu **Z-Score** a výsledných **p** hodnot na zvolené hladiny významnosti **0,05**. Detailněji popsáno v kapitole 4.2.4. V kapitole 4.3 je podrobný popis statistického vyhodnocení a přijetí nebo zamítnutí hypotéz. V kapitole 5 budou shrnuty získané výsledky s odkazem na příslušný graf v kapitole 4.3.

1H₀ „*Oslovení muži i ženy vnímají osobnost učitele obdobně*“ (graf 4).

Hypotéza 1H₀ se přijímá. Oslovení muži a oslovené ženy vnímají osobnost učitele obdobně, neboť ze získaných výsledků nebyl zjištěn rozdíl.

2H₀ „*Náročnost přípravy na vyučovací hodinu přírodopisu vnímají oslovení muži i ženy obdobně*“ (graf 10).

Hypotéza 2H₀ se zamítá na základně zjištěných výsledků. Při testování se ukázaly rozdíly mezi oslovenými muži a ženami ve vnímání náročnosti příprav na vyučovací hodinu přírodopisu. Přijímá se alternativní hypotéza. Oslovení muži a oslovené ženy vnímají náročnost příprav na vyučovací hodinu přírodopisu **rozdílně**. Ženy (více jak $\frac{3}{4}$), muži (více jak $\frac{1}{2}$).

3H₀ „*Náročnost přípravy na vyučovací hodinu přírodopisu vnímá mladší i starší věková kategorie obdobně*“ (graf 11).

Hypotéza 3H₀ se přijímá, poněvadž rozdíl ve vnímání mezi mladší a starší věkovou kategorií nebyl prokázán.

4H₀ „*Náročnost přípravy na vyučovací hodinu biologie/geologie vnímají oslovení muži i ženy obdobně*“ porovnává výsledky v grafu 15.

Hypotéza 4H₀ se přijímá, poněvadž při testování se neprokázal rozdíl, že by oslovení muži vnímali náročnost příprav na jednotlivé vyučovací hodiny biologie/geologie jinak, než oslovené ženy.

5H₀ „*Náročnost přípravy na vyučovací hodinu biologie/geologie vnímá mladší i starší věková kategorie obdobně*“ (graf 16).

Hypotéza 5H₀ se přijímá, neboť při testování nebyl mezi mladší a starší věkovou kategorií prokázán rozdíl a výsledky ukázaly na to, že obě skupiny vnímají náročnost přípravy na vyučovací hodiny biologie/geologie obdobně.

6H₀ „*Vyučovaný předmět přírodopisu vnímají muži a ženy obdobně*“ (graf 18).

Hypotéza 6H₀ se přijímá. Lze tedy tvrdit, že oslovení muži a oslovené ženy vnímají výuku předmětu přírodopisu na základních školách obdobně, neboť testování neprokázalo, že by mezi nimi byl rozdíl. Oslovení muži i ženy vnímají výuku přírodopisu na základních školách obdobně a považují ji za důležitou.

7H₀: „*Mladší i starší věková kategorie respondentů vnímá výuku předmětu přírodopisu obdobně*“ (graf 20).

Hypotéza 7H₀ se přijímá, poněvadž testování neprokázalo statisticky významné rozdíly v *p* hodnotách při zvolené hladině významnosti 5 %. Lze tedy tvrdit, že obě věkové kategorie respondentů vnímají výuku přírodopisu obdobně a považují ji za důležitou.

8H₀ „*Vyučovaný předmět biologii vnímají oslovení muži i ženy obdobně*“ (graf 22).

Hypotéza 8H₀ se přijímá, poněvadž testování neprokázalo rozdíl ve vnímání mezi oslovenými muži a oslovenými ženami. Oslovení muži a ženy vnímají výuku předmětu biologie na středních školách obdobně. Považují ji za důležitou.

9H₀ „*Mladší i starší věková kategorie respondentů vnímá výuku předmětu biologie obdobně*“ (graf 24).

Hypotéza 9H₀ se přijímá, protože při testování se neprokázal rozdíl u respondentů mladší a starší věkové kategorie. Obě sloučené věkové skupiny považují výuku biologie na středních školách za důležitou.

6 Diskuze

Cílem diskuze je shrnout výsledky dotazníkového šetření s odkazem na využití již známých teoretických poznatků a provedených výzkumů, které se týkají zkoumané problematiky. Při zpracovávání dotazníku bylo velmi zajímavé sledovat názory a postoje respondentů vzhledem k osobnosti učitele obecně, k učitelům přírodopisu/biologie a jejich vyučovanému předmětu.

V diplomové práci byly stanoveny dva cíle. První cíl je zaměřen na zjištění postojů veřejnosti k osobnosti učitelů. Druhý cíl je zaměřen podrobněji na učitele přírodopisu/biologie a jejich vyučovaný předmět. K dosažení prvního cíle byly určeny čtyři výzkumné otázky (1, 2, 3, 4). K vyhodnocení druhého cíle posloužily tři výzkumné otázky (5, 6, 7).

První výzkumná otázka zjišťovala mezi oslovenou veřejností názor na osobnost učitele.

Pro její vyhodnocení byly použity dotazníkové otázky číslo 1, 2, 5. Z odpovědí u otázky číslo 1 (graf 3), je vidět, že vnímání osobnosti učitele oslovenou veřejností je velmi příznivé. Ke kladnému hodnocení se přiklonilo 88 % respondentů. Doležel (2012) ve svém výzkumu došel k podobným výsledkům, ve kterých poukazuje na to, že si respondenti učitelů váží. Naopak uvádí, že „*naprostá menšina*“ si učitelského povolání neváží vůbec. Z výzkumu této diplomové práce vyplývá obdobný výsledek, ve kterém se k negativnímu hodnocení přiklání pouhých 8 % dotázaných. Ve druhé otázce dotazníku dostali respondenti prostor, aby se vyjádřili, čím byli ve vnímání ovlivněni. Nejčastěji popisují, že jejich pohled na osobnost učitele byl ovlivněn především pozitivní, osobní (vlastní) zkušeností. Dále si váží jejich přístupu k dětem a k výuce. Zároveň si uvědomují, že jde o velmi náročnou a zodpovědnou práci. Oceňují jejich ochotu, trpělivost, obětavost a snaživost (Tab. 2). Podobné téma zkoumal i Doležel (2012), který dospěl k tomu, že oslovená veřejnost považuje učitele za důležitý článek ve společnosti.

Vyučování učitele nespočívá jen v samotné odučené vyučovací hodině. Aby vyučovací hodina měla jasný cíl a splnila očekávání, je nutné, aby se učitel na ni dobře připravil. Učitel při přípravě na vyučovací hodinu vychází z kurikulárních dokumentů. Vychází především ze školního vzdělávacího plánu, který nejdříve musí prostudovat a na jeho základě vytváří

časově tematické plány učiva a nakonec plánuje přípravy na konkrétní vyučovací hodinu. I když zpracování příprav na vyučovací hodiny nejsou povinné, jejich zpracování je ale doporučeno. Důkladná příprava na výuku je zakotvena v pracovním řádu učitele, zdůrazňuje Marádová (in Bendl, Kucharská, 2008). V jaké formě bude provedena, záleží na každém učiteli. Učitel si tak promýšlí strukturu celé vyučovací hodiny a konkrétní cíl, čeho chce v hodině dosáhnout a jakým způsobem. Dále musí promýšlet i učební pomůcky. Čas, který učitelé přípravám věnují, se u jednotlivých učitelů liší. Zda si tuto skutečnost respondenti uvědomují, zjišťovala pátá otázka, ve které byly respondenti požádáni, aby u jednotlivých příprav vybrali, jak vnímají jejich náročnost na zpracování. Výsledky ukazují na to, že 81 % respondentů si myslí, že učitelé matematiky mají nejnáročnější přípravu ze všech předmětů na základní škole (grafu 7). Podobně smýšlejí respondenti u příprav na hodiny matematiky na středních školách. K názoru se přiklonilo 84 % respondentů (graf 12). Pozitivní také je, že i přesto, že většinou respondenti nemusí mít povědomí o časové náročnosti a pracnosti, obecně považují přípravy na vyučovací hodinu za pracné.

Ve druhé výzkumné otázce byly zjišťovány názory na osobnost učitele z pohledu pohlaví.

Pro její vyhodnocení byly použity dotazníkové otázky číslo 1, 2, 5. Data byla z pohledu pohlaví analyzována v grafu 4. Zároveň pro zjištění výsledku této otázky byla testována hypotéza H_0 , zda se názory na postoj mezi pohlavím liší. Ukázalo se, že názor na osobnost učitele z pohledu pohlaví není rozdíl. Ve druhé otevřené otázce se vyjadřovali, jaký aspekt ovlivnil jejich pohled na osobnost učitele. Zde se v odpovědích malý rozdíl objevil. Jeden aspekt, který oslovení muži uvádějí oproti ženám, jsou negativní vlastnosti, které učitelům vytýkají (náladovost, upjatost a necitelnost k dětem). Žádná z oslovených žen negativní vlastnost neuvedla (Tab. 3). Oslovení muži zastávají názor, že přípravy na hodiny matematiky jsou náročné jak na základních školách (graf 9), tak na středních školách (graf 14). Oslovené ženy na základní škole považují náročné přípravy na hodiny chemie (graf 8) a k matematice se přiklání u středních škol (graf 13).

Jaké vlastnosti považují respondenti u učitele za důležité, zkoumala **třetí výzkumná otázka**.

Pro její vyhodnocení byla použita dotazníková otázka č. 3. Tato otázka se dotýká tématu povahových rysů a dovedností, které má učitel mít. Respondentům byla položena otázka, aby se k těmto vlastnostem vyjádřili (graf 5). Předpokladem pro výuku vyučovaného

předmětu má mít učitel perfektní znalost učiva, tudíž má být odborníkem ve svém oboru, aby žákům mohl tyto poznatky předat. Na tom se respondenti shodli a odborné znalosti umístili na první místo. Stejně tak to vidí rodiče v sociologickém výzkumu STEM/MARK (2009), kteří odbornost řadí na první místo. Je zajímavé dodat, že anketa, která byla provedená na studentech kombinovaného studia (učitelé z praxe) UK PedF, také uvádí perfektní znalost látky na prvním místě. Oproti nim ale budoucí učitelé (studenti denního studia) uvedli perfektní znalost látky až na šestém místě (Řezníček, Rusek, 2014).

Na druhé místo respondenti výzkumu této diplomové práce zařadili umění nadchnout pro vyučovanou látku. Základem je také z jejich pohledu dobrá komunikační schopnost.

Na problematiku povahových rysů a dovedností učitelů se především zaměřují výzkumy z pohledů žáků. Této problematice se věnují odborníci z pedagogické a psychologické praxe jako například Holeček (in Průcha, 2002), který se zaměřil na vlastnosti úspěšného učitele z pohledu žáků. Podobnému výzkumu se věnoval i Bendl (in Průcha, 2002). Další výzkumy jsou součástí vysokoškolských prací (Kovaříková, 2012, Palečková, 2013). Svobodová (2016) ve své práci došla ke zjištění, že 79 % oslovených žáků středních škol, považuje učitele za opravdové odborníky ve svém předmětu.

V současné době absolventi nebo začínající učitelé volí po svém studiu jiné povolání nebo po nějaké době ze školství odchází. **Čtvrtá výzkumná otázka** u respondentů zjišťuje, jak respondenti vnímají současné odchody učitelů ze školství. Pro její vyhodnocení byla použita dotazníková otázka 4. Základem pro jakékoli povolání je motivace a přesvědčení, danou profesi vykonávat. Pokud tato motivace chybí a student volí zaměření jen jako náhradní řešení za jiné, často později ze zaměstnání odchází. Na tento fakt ukazuje i výzkum Havlíka (in Průcha, 2002), který ve svém výzkumu dospěl k závěru, že 12 % dotázaných studentů učitelství zvolilo studium pouze jako „náhradní řešení“ a vůbec učit nechce. O náhradním řešení píše i Švec (2002). Výzkum v této diplomové práci byl zaměřen na to, jak oslovená veřejnost nahlíží na odchody absolventů po dokončení studia na pedagogických fakultách. Výzkum prokázal, že 76 % respondentů vnímá zmíněné odchody absolventů jako největší problém pro současné školství (graf 6). Již v devadesátých letech 20. století Havlík poukazuje na to, že po ukončení studia Pedagogické fakulty UK v Praze do školství nastoupilo jen 76 % absolventů (in Průcha, 2002). Na odchody absolventů, ale i zkušených

pedagogů do jiného zaměstnání může mít vliv i řada jiných aspektů, kterým je věnována kapitola *Kariérní dráha učitele* (2.4). Z dalších vybraných aspektů, ke kterým se respondenti vyjadřovali, jsou jednak to, že učitelé ztrácejí respekt u svých žáků a rodičů. Zde vidí problém 75 % oslovených. 69 % respondentů si myslí, že učitelé se potýkají s neustálou kritikou žáků, rodičů, ale i celé společnosti. Legezová (2014) zkoumala podobnou problematiku, ale z pohledu samotných učitelů. Ve svém výzkumu zjistila, že oslovení učitelé konkrétní základní školy považují za největší problém právě *ztrátu úcty ze strany žáků, rodičů i veřejnosti*.

67 % oslovené veřejnosti v dotazníkovém šetření provedeném v této práci si myslí, že odchody učitelů jsou zapříčiněny nedostatečným finančním ohodnocením. S čímž souhlasí i oslovení učitelé ve výzkumu Legezové (2014), neboť nikdo z nich neuvádí, že by platy byly dostačující.

Ke splnění druhého cíle diplomové práce je využita **pátá výzkumná otázka**, která je zaměřena na názory oslovené veřejnosti k učitelům přírodopisu/biologie a jejich vyučovanému předmětu. Pro její vyhodnocení byly použity dotazníkové otázky 5, 6, 7, 8, 9. Současné výzkumy se zaměřují především na žáky a studenty a jejich zájem o přírodovědné vzdělání (White Wolf Consulting, 2010) a dále vysokoškolské práce zaměřené spíše na didaktickou stránku výuky přírodopisu, například práce Hroudové (2016). Výzkumy mají své opodstatnění, neboť jsou cíleny na samotné žáky, kteří se ve škole tento předmět učí. Co je, ale z mého pohledu opomíjeno, jsou výzkumy cíleny na rodiče, neboť vztah k přírodě a k životnímu prostředí se utváří v rodině již od útlého věku. Rodiče jsou tedy prvním článkem, který vedou děti k poznávání a zájmu o přírodu. Krajhanzl (2012) popisuje, že vztah k přírodě a životnímu prostředí utvářejí rodiče, i to jak dítě bude v dospělosti přistupovat k přírodnímu světu. Je tedy velmi zajímavé zjistit, jak samotní rodiče přistupují k výuce přírodopisu na základních školách a k výuce biologii na středních školách.

Dotazníkové šetření v této diplomové práci odhaluje velmi potěšující výsledek, neboť 95 % respondentů považují výuku přírodopisu na základních školách za důležitou. To, že biologie je důležitá i na střední škole, si myslí 69 % oslovených. Zároveň (Tab. 4) je vidět, že respondenti považují přírodopis/biologii za velmi zajímavý obor, ale na druhou stranu si

myslí, že o tento předmět žáci nemají zájem (Tab. 5). Potvrzuje to i výzkum (White Wolf Consulting, 2010), který poukazuje na klesající zájem žáků o přírodní vědy.

Na dotaz, jaké přístupy by respondenti uvítali ve výuce, se 98 % respondentů shodlo na tom, aby v hodinách přírodopisu/biologie bylo využíváno více **exkurzí a vycházek do přírody**. Petty (in Pavlasová, 2015) poukazuje na to, že z exkurze si žáci pamatují více, než při využití jiných metod. To potvrdil i výzkum realizovaný Falkem a Dierkingem (1997), jehož výsledky ukazují na to, že 98 % ze 128 respondentů si vzpomnělo přinejmenším na jednu exkurzi nebo jednu věc z této exkurze, které byly uskutečněny před několika lety. Zábranská (2016) ve svém výzkumu v rámci diplomové práce poukazuje na to, že sami žáci si myslí, že exkurze či vycházky jim pomáhají k tomu, aby se přírodopis naučili lépe.

Odpovědi z dotazníku dokreslují fakt, že respondenti nemají zájem o to, aby byl výklad látky primárně realizovaný z učebnice. Přesto učitelé využívají učebnice ve výuce poměrně hojně. Výzkum, který byl realizován v 80. letech, přináší fakt, že nejpoužívanějším informačním zdrojem v hodinách u českých učitelů jsou právě učebnice (Průcha 2005). Potvrzují to i novější poznatky ve výzkumu Sikorové a Červenkové (2009), ve kterém 70 % učitelů uvedlo, že používají učebnice téměř v každé hodině.

Z dotazníku vyplývá, že respondenti by upřednostnili využívání názorných pomůcek a možnosti bádání ve výuce raději než pouhou výuku z učebnic. Také by uvítali, kdyby učitelé měli pro výuku více kvalitních pomůcek.

V šesté výzkumné otázce byly výsledky odpovědí oslovené veřejnosti analyzovány z pohledu pohlaví. Pro její vyhodnocení byly použity dotazníkové otázky 5, 6, 7. Na otázku „Jak oslovená veřejnost vnímá výuku předmětu přírodopisu/biologie z hlediska pohlaví“ se oslovené ženy přiklání ke kladnému hodnocení z 97 % a oslovení muži z 91 %. Testování šesté hypotézy ukázalo na to, že důležitost výuky přírodopisu vnímají oslovení muži i ženy obdobně, rovněž je tomu tak i u výuky biologie na střední škole. Ani testováním šesté a osmé hypotézy se neprokázaly rozdíly ve vnímání důležitosti předmětu mezi oslovenými muži a ženami. Avšak oproti výuce přírodopisu na základních školách klesla atraktivita výuky biologie na středních školách (graf 18, 22). Z toho vyplývá, že výuku přírodopisu považují oslovení muži i ženy na základních školách za důležitější.

Testováním druhé hypotézy se potvrdily rozdíly v pohledu náročnosti příprav. Více jak $\frac{3}{4}$ oslovených žen považují přípravy na hodiny přírodopisu za náročné, u dotázaných mužů je to $\frac{1}{2}$.

K náročnosti příprav na hodiny biologie/geologie na středních školách se přiklání 80 % oslovených žen a 75 % oslovených mužů. U obou pohlaví převládá názor, že příprava na vyučovací hodinu biologie/geologie na střední škole je náročnější oproti přípravě na hodinu přírodopisu na základní škole (graf 10, 15).

Obě pohlaví by ve výuce přírodopisu/biologii dala přednost především exkurzím, vycházkám v přírodě. Oslovení muži z 99 % a oslovené ženy z 98 %. Ve stejném pořadí u oslovených mužů i žen je názornost, bádání a nejméně požadují ve výuce výklad z učebnic (graf 26, 27).

To, jak oslovená veřejnost z hlediska věkové kategorie pohlíží na výuku přírodopisu/biologie řeší **sedmá výzkumná otázka**. Pro její vyhodnocení byly použity dotazníkové otázky číslo 5, 6, 7. Věkové kategorie byly sloučeny a rozděleny na mladší (18 – 40 let) a starší (41 – 60 let +). Respondenti mladší věkové kategorie uvádějí (95 %), že výuka přírodopisu na základních školách je z jejich pohledu důležitá. K důležitosti se přiklání i 94 % respondentů ze starší věkové kategorie. Výuku biologie na středních školách považuje za důležitou 72 % respondentů mladší věkové kategorie. U starší věkové kategorie jí považuje za důležitou 68 % oslovených. Rozdíl ve vnímání nebyl u věkových kategorií zjištěn. Obě věkové kategorie pohlíží na důležitost výuky přírodopisu i biologie obdobně. Avšak v porovnání s výukou přírodopisu zájem o výuku biologie na středních školách klesl u obou věkových kategorií.

K výuce předmětu přírodopisu i biologie neodmyslitelně patří i přípravy na vyučovací hodiny. Jak jejich náročnost vnímají věkové kategorie, zjišťovala pátá otázka, která byla analyzována i z pohledu věkové kategorie. Ukázalo se, že mladší i starší věkové kategorie považují přípravy na vyučovací hodinu jak přírodopisu, tak biologie za náročné. Avšak přípravy na vyučovací hodiny biologie na středních školách považuje mladší i starší věková kategorie za náročnější, oproti přípravám na vyučovací hodiny přírodopisu na základních školách (graf 11, 16).

Závěr

Učitel má klíčovou roli v celém vzdělávacím systému. Odpovídá za edukační proces žáků. Zároveň jsou na něho kladeny velké požadavky na kvalitu výuky, jak ze strany vzdělávacího systému, tak projevující se (NE)zájmy rodičů a v neposlední řadě žáků a jejich různorodost v přístupu ke vzdělávání.

Touto problematikou učitelské profese, se zaměřením na učitele přírodopisu/biologie, jsem se zabývala v předkládané diplomové práci.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části jsem představila problematiku učitelství, včetně učitelů přírodopisu/biologie. Popsala jsem školu a její úlohu ve společnosti. Charakterizovala jsem pojem učitel z různých pohledů dostupné literatury. Věnovala jsem se pedagogickým dovednostem (kompetencím) a zabývala se typologií učitelů z pohledu několika autorů. Jedna kapitola je věnována kariérní oblasti učitelské profese. Zařazeny byly i vybrané profesní problémy, se kterými se učitel může během svého profesního života setkat.

Do teoretické části patří kapitola, ve které jsem poukázala na význam přírodovědných znalostí, vztaženo primárně k předmětu přírodopis/biologie a jejich postavení ve vzdělávání. Charakterizovala jsem pracovní nasazení učitelů přírodopisu/biologie, dále jsem popsala didaktické zásady a jejich uplatnění ve výuce. Zmínka o významu učebnic při hodinách přírodopisu/biologie a exkurzí ve výuce, je uvedena z pohledu různých autorů. Závěrem jsem zmínila učební pomůcky, které podporují zásadu názornosti a přispívají k osvojení učiva nenásilnou formou.

Praktická část je realizována formou kvantitativního výzkumu (dotazníkové šetření), zaměřená na širokou veřejnost. Zpracované výsledky byly vyhodnoceny z několika hledisek (respondent, pohlaví, věkové kategorie). Postupným zpracováním získaných výsledků se mi podařilo naplnit vytyčené cíle, které byly stanoveny v úvodu práce, a to zjistit jednak postoje oslovené veřejnosti k osobnosti učitele (cíl 1) a postoje oslovené veřejnosti k učitelům přírodopisu/biologie a vyučovanému předmětu přírodopis/biologie (cíl 2).

Z výsledků realizovaného výzkumu vyplynulo, že oslovená veřejnost sdílí velmi příznivé stanovisko vůči učitelům. V souladu s jinými výzkumy (kapitola 6) na něho pohlíží jako na

důležitý článek naší společnosti a jejich práce si váží. U učitelské profese preferují především odborné (oborové) znalosti, ale také umění nadchnout pro aktuálně probíranou látku. K těmto preferencím připisují i komunikační dovednosti. Vhodná komunikační obratnost přispívá nejen k dobrým vztahům mezi rodiči a žáky, ale také při konkrétní výuce. Učitelská profese je ohrožována řadou různých aspektů. Mezi nejrizikovější aspekt zařadili respondenti odchody absolventů do jiného zaměstnání. Sledované rozdíly v názorech mezi oslovenými muži a ženami nebyly prokázány (cíl 1).

Oslovená veřejnost v rámci získaných výsledků šetření zařadila vyučování přírodopisu a biologií mezi důležitou stránku ve vzdělávání. Přírodopisu přikládali větší význam než biologií na střední škole. Do vyučovacích hodin by zařadili exkurze a vycházky, na což poukazovali i zmiňovaní autoři (kapitola 3.5) a výzkumy (kapitola 6). Naopak nejméně žádoucí byly učebnice. Nelze opomenout chybějící kvalitní učební pomůcky, které učitelům ve výuce chybí, dodávají respondenti na závěr (cíl 2). V této souvislosti bych doporučila námět na zpracování dalšího výzkumu – „Učební pomůcky ve výuce přírodopisu/biologie“.

V rámci zjišťování postojů z hlediska věkových kategorií rozdíly prokázány nebyly. Naopak rozdíl v názorech byl zaznamenán u pohlaví, a sice v pohledu na náročnost příprav na vyučovací hodinu přírodopisu. Oslovené ženy považují přípravy na hodiny přírodopisu za náročnější než oslovení muži.

Výsledky dotazníkového šetření mohou posloužit učitelům z praxe, začínajícím učitelům a studentům učitelství, kteří potřebují získat širší rozhled v problematice vnímání učitelů veřejností. Dále mohou prospět k sebereflexi učitelů, k vylepšení a zefektivnění komunikace směrem k rodičům.

Práce přináší velmi potěšující výsledky o smýšlení veřejnosti o učitelské profesi a o učitelích přírodopisu/biologie, což může být povzbuzující nejen pro mne jako začínajícího učitele, ale i pro všechny současné a budoucí pedagogické pracovníky.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALTMANN, Antonín. *Přírodniny ve vyučování přírodopisu a biologii*. 1. vyd. Praha 1966: SNP.

ALTMANN, Antonín. *Metody a zásady ve výuce biologie*. 1. vyd. Praha, 1975.

BENDL, S. *Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole*. Pedagogická orientace 2004, č. 3, s. 2-20. ISSN 1211-4669.

BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

BRÉDA, Jiří, Eva DANDOVÁ, Jitka KENDÍKOVÁ a Václav MERTIN. *Sebeobrana učitele*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-807496-345-2.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČESKÁ ŠKOLNÍ ISPEKCE (2017) *Komunikace mezi školou a veřejností v základním vzdělávání*. [online]. Copyright © 2007 [cit. 10. 06. 2020]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20A9%20zpr%20vy/03-F_TZ-Komunikace-mezi-skolou-a-verejnosti-v-ZV-18-5-FINAL_kor.pdf.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.

DOLEŽEL, Josef. *Současný učitel základní školy očima veřejnosti* [online]. Brno, 2012 [cit. 2020-10-06]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/3fhv39/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Alena Bendová, Ph.D..

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 72 s. ISBN 978-80-244-3664-7.

FALK, J. H., and DIERKING, L. D., 1997: *School Field Trips: Assessing Their Long-Term Impact* | John Falk - Academia.edu. Academia.edu - Share research [online]. Copyright

©2020 [cit. 10. 06. 2020]. Dostupné z: https://www.academia.edu/16374958/School_Field_Trips_Assessing_Their_Long-Term_Impact.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2007. ISBN 978-80-223-2327-7.

HANUŠOVÁ, Světlana a kol. Chtějí zůstat nebo odejít? | PEDF: Prohlížení formátu E-kniha (Flipbook). [online]. [cit. 10. 06. 2020]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1015/3570/1126-1/1>.

HAVLÍK, Radomír. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika* [online]. 1995, XLV, 154-163 [cit. 10. 06. 2020]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3152&lang=cs>.

HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: [knížka pro učitele a rodiče všech školáků]*. Praha: Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-9007004-7-7.

HROUDOVÁ, Eva. *Didaktické hry ve výuce přírodopisu na základní škole* [online]. Plzeň, 2016 [cit. 10. 06. 2020]. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/24291/1/DP-Hroudova-finalni.pdf>. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Mgr. Petra Vágnerová.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. s. [1a]. ISBN 978-80-247-5326-3. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:c391f230-3e6d-11e9-b3de-5ef3fc9bb22f>.

JELÍNEK, Jan a Vladimír ZICHÁČEK. *Biologie pro gymnázia: (teoretická a praktická část)*. 11. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2014. ISBN 978-80-7182-338-4.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

- KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KALHOUS, Zdeněk. HORÁK, František. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika* [online]. 1996, XLVI, 245-255 [cit. 10. 06. 2020]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2977&lang=cs>.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-150-9.
- KOVAŘÍKOVÁ, Veronika. *Ideální učitel očima žáků kvarty* [online]. Brno, 2012 [cit. 2020-06-04]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1439811300.pdf>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. et Mgr Jan Mareš, Ph.D..
- KRAJHANZL, Jan. *Děti a příroda: období dětského vývoje z hlediska environmentální výchovy*. Český portál ekopsychologie. [online]. Copyright © [cit. 10. 06. 2020]. Dostupné z: <http://www.ekopsychologie.cz/soubory/evyvoj.pdf>.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-807367434-2.
- LEGEZOVÁ, Erika. *Prestiž učitelského povolání pohledem učitelů* [online]. Praha, 2014 [cit. 2020-06-04]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/121343/?lang=en>. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí BP: Prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D..
- LOKŠOVÁ, Irena. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

PALEČKOVÁ, Jana. *Vlastnosti úspěšného učitele* [online]. Plzeň, 2013 [cit. 2020-06-04]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/pq3fqy/>>. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Václav Holeček, Ph.D..

PAVELKOVÁ, Jaroslava. *Oborová didaktika biologie: vybraná témata pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-335-1.

PAVLASOVÁ, Lenka. *Přehled didaktiky biologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN isbn978-80-7290-643-7.

PODROUŽEK, Ladislav. *Úvod do didaktiky předmětů o přírodě a společnosti*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7082-431-X.

Postoje a názory veřejnosti: školství a vzdělávání,. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 04. 06. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani>.

PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-86039-01-3.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

RABUŠICOVÁ, Milada a Milan POL. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2. část). *Pedagogika* [online]. 1996, XLVI(2/1996), 105-116 [cit. 2019-08-25]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2926&lang=cs>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3. [cit. 25-8-2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 28-8-2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

ROSYPAL, Stanislav. *Přehled biologie*. 3. upr. vyd., v nakl. Scientia 2. vyd. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-110-7.

ŘEHÁK, Bohuslav. *Vyučování biologií*. Příspěvek k didaktice biologií. 1. vyd. Praha 1965: SNP.

ŘEZNÍČEK, Jan a Martin RUSEK. *DidaEtika: opora pro studenty na souvislých pedagogických praxích a pro začínající učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN isbn978-80-7290-794-6.

SIKOROVÁ, Z., a ČERVENKOVÁ, I. *Užívání učebnic v hodinách matematiky, občanské výchovy, angličtiny a dějepisu na 2. stupni ZŠ*. In: Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. XVII. konference ČAPV. Ostrava: Pedagogická fakulta OU. 2009. [online]. [cit. 2020-30-06] Dostupné z: http://www.capv.cz/images/sborniky/2009/CAPV09_Sik_Uziva.pdf.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-1821-7.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika* [online]. 1996, XLVI, 135-146 [cit. 2019-08-26]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2935&lang=cs>.

Survio. Typy otázek 4: *Polouzavřené / polootevřené otázky* - Blog Survio. [online]. Copyright © Copyright 2012 [cit. 04. 06. 2020]. Dostupné z: <https://www.survio.com/cs/blog/serialy/typy-otazek-4-polouzavrene-otazky>.

SVOBODOVÁ, Aneta. *Vnímání učitelské profese žáky středních škol* [online]. Praha, 2016 [cit. 04. 06. 2020]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/162189/>. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. PhDr. Veronika Blažková, PhD..

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN isbn80-210-0944-6.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. ISBN isbn80-7080-573-0.

ŠVEC, Vlastimil. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické dovednosti v novém kontextu pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů*. Monotematické číslo 4/1998. [cit. 10. 06. 2020]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10534/9480>.

Učitelské noviny. Učitelské noviny [online]. Copyright © Copyright 2010 [cit. 24. 08. 2019]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3165>

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi: [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-077-3.

WHITE WOLF CONSULTING (2010) *Důvody nezájmu žáků o přírodovědné a technické obory*. [online]. [cit. 10. 06. 2020] Dostupné z: http://www.generacey.cz/uploads/akce_a_aktuality/pardubicky_kraj/Duvody_nezajmu_zaku.pdf.

ZÁBRANSKÁ, Věra. *Přírodovědné vycházky a exkurze - současný stav a možnosti jejich realizace na 2. stupni ZŠ* [online]. České Budějovice, 2016 [cit. 2020-06-04]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/debg3w/>>. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

Zákon o pedagogických pracovnících. MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 24. 08. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Z Score Calculator for 2 Poulation Proportions. Social Science Statistics [online]. [cit. 10. 06. 2020]. Dostupné z: <https://www.socscistatistics.com/tests/ztest/default2.aspx>.

Seznam použitých zkratk

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SŠ – Střední škola

ZŠ – Základní škola

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů; N = 144.....	44
Graf 2: Věková kategorie respondentů; N = 144.....	45
Graf 3: Vnímání učitelů; N = 144.....	46
Graf 4: Názory na učitele podle pohlaví; N=144	46
Graf 5: Vlastnosti učitele; N=144.....	50
Graf 6: Náзор veřejnosti na odchody učitelů ze školství; N=144	51
Graf 7: Náročnost přípravy učitelů na vyučovací hodinu na základní škole; N=144	52
Graf 8: Náročnost příprav na vyučovací hodiny na základní škole z pohledu žen; N=84 .	53
Graf 9: Náročnost příprav na vyučovací hodiny na základní škole z pohledu mužů; N=60	53
Graf 10: Náročnost příprav na vyučovací hodinu přírodopisu z hlediska pohlaví; N=144	54
Graf 11: Náročnost příprav na vyučovací hodinu přírodopisu z pohledu sloučených věkových kategorií; N= 144	55
Graf 12: Náročnost přípravy učitelů na vyučovací hodinu na střední škole; N=144	56
Graf 13: Náročnost příprav na vyučovací hodiny na SŠ z pohledu oslovených žen; N=84	57
Graf 14: Náročnost příprav na vyučovací hodiny na SŠ z pohledu oslovených mužů; N=60	57
Graf 15: Vnímání náročnosti přípravy na vyučovací hodinu biologie/geologie z hlediska pohlaví; N= 144.....	58
Graf 16: Náročnost příprav na vyučovací hodinu biologie/geologie z pohledu sloučených věkových kategorií N= 144	59
Graf 17: Pohled respondentů na důležitost výuky přírodopisu na ZŠ; N=144.....	60
Graf 18: Důležitost výuky přírodopisu na ZŠ z pohledu pohlaví; N=144	61
Graf 19: Důležitost výuky přírodopisu na ZŠ z pohledu věkové kategorie; N=144	62
Graf 20: Vnímání výuky přírodopisu po sloučení kategorií; N=144	63
Graf 21: Pohled respondentů na důležitost výuky biologie na SŠ; N=144	64
Graf 22: Důležitost výuky biologie na SŠ z pohledu pohlaví; N=144	65
Graf 23: Důležitost výuky biologie na SŠ z pohledu věkové kategorie; N=144.....	66
Graf 24: Vnímání výuky biologie z pohledu sloučených věkových kategorií; N=144.....	66

Graf 25: Názory respondentů na využití přístupů ve výuce přírodopisu/biologie; N =144	67
Graf 26: Názory na využití přístupů ve výuce přírodopisu/biologie z pohledu mužů; muži N = 60	68
Graf 27: Názory na využití přístupů ve výuce přírodopisu/biologie z pohledu žen; ženy N =84	69
Graf 28: Názory na výklad látky z učebnice v hodinách přírodopisu/biologie z pohledu věku; N =144	69
Graf 29: Názory na exkurze, vycházky do přírody v hodinách přírodopisu/biologie z pohledu věku; N =144	70
Graf 30: Názory na využívání názornosti v hodinách přírodopisu/biologie z pohledu věku; N =144	71
Graf 31: Názory na využívání bádání v hodinách přírodopisu/biologie z pohledu věku; N =144	71
Graf 32: Přístupy ve výuce z pohledu mladší věkové kategorie, N = 60	72
Graf 33: Přístupy ve výuce z pohledu starší věkové kategorie, N = 84	72

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled oslovených škol a učitelů v předvýzkumu	40
Tabulka 2: Kategorizované odpovědi respondentů	47
Tabulka 3: Kategorizované odpovědi oslovených mužů a žen	49
Tabulka 4: Kategorizované odpovědi - výhody ve výuce učitelů přírodopisu/biologie z pohledu respondentů	73
Tabulka 5: Kategorizované odpovědi - nevýhody ve výuce učitelů přírodopisu/biologie z pohledu respondentů	74
Tabulka 6: Kategorizované odpovědi pro nedostatky ve výuce přírodopisu/biologie z pohledu respondentů	75

Seznam příloh

Příloha 1: Dopis pro předvýzkum učitelů

Příloha 2: Dotazník

Příloha 3: Ukázka vyplněných dotazníků (1 x muž, 1 x žena)

Příloha 1:

Vážení učitelé,

jsem studentkou Pedagogické fakulty UK obor Biologie a ráda bych Vás touto cestou požádala o vyjádření se k předvýzkumu, který provádím, před zahájením sběru dat k dotazníkovému šetření na téma „Učitel očima veřejnosti“. Předvýzkum je určen pro všechny učitele.

Údaje z předvýzkumu budou využity anonymně pro účely zpracování mé diplomové práce. Pouze s Vaším souhlasem bych uvedla název školy.

Cílem práce je zjistit postoje a názory veřejnosti na osobnost učitele a učitelé přírodopisu/biologie a na jejich výuku.

Touto cestou bych Vás ráda oslovila, zda projevíte zájem o zpracované výsledky. Pokud ano, připište i zpětný kontakt, kam mohou být výsledky zaslány.

A k čemu Vám výsledky poslouží?

Výsledky dotazníkového šetření poslouží učitelům z praxe, začínajícím učitelům a studentům učitelství, kteří potřebují získat širší rozhled v problematice vnímání učitelů veřejností. Výsledky šetření tak mohou pomoci v budoucnu k sebereflexi učitelů.

V příloze přikládám dotazník k nahlédnutí, který bude rozesílán veřejnosti, ke kterému se můžete vyjádřit.

Předem všem děkuji za účast a spolupráci.

S pozdravem

Šárka Koutníková

Příloha 2: Dotazník

Dotazníkový průzkum – Učitel očima veřejnosti

Dobrý den,

chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku (dotazník je anonymní, nezabere více než 5 minut), který bude sloužit pouze pro zpracování a vyhodnocení dat v mé diplomové práci s názvem Učitel očima veřejnosti, s dílčím zaměřením na učitele přírodopisu a biologie.

Předem děkuji za spolupráci a vstřícnost.

Bc. Šárka Koutníková

(Katedra biologie a environmentálních studií PedF UK)

I. Identifikační údaje

A. Vaše pohlaví

☐ muž

☐ žena

B. Vaše věková kategorie

☐ 18-30 let

☐ 31-40 let

☐ 41-50 let

☐ 51-60 let

☐ 61 let +

II. Otázky k výzkumu učitelů

1. Označte, jak vnímáte osobnost učitele?

pozitivně	spíše pozitivně	nevím	spíše negativně	negativně

2. Jaké aspekty ovlivnily Váš pohled na učitele?

.....

.....

.....

3. Označte, 3 vlastnosti, které považujete u učitele za důležité.

- ☐ Komunikační schopnosti
- ☐ Odborné znalosti
- ☐ Otevřenost k diskuzi
- ☐ Kreativní schopnosti
- ☐ Spravedlnost
- ☐ Smysl pro humor, důvtip
- ☐ Přísnost
- ☐ Důslednost
- ☐ Připravenost na výuku
- ☐ Umět nadchnout pro vyučovanou látku
- ☐ Schopnost respektovat žáka individuálním způsobem
- Jiná

4. „Na současné odchody učitelů ze školství má podle Vás vliv ...“

	souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
1. Absolventi pedagog. fakult volí jiné zaměstnání					
2. Žáci/studenti jsou nezvladatelní					
3. Kritika učitelů ze strany rodičů a žáků/studentů					
4. Ztráta respektu					
5. Špatné finanční podmínky					
6. Jiná možnost, uveďte					

5.

a) Z učitelů 2. stupně základní školy je podle Vašeho názoru náročná příprava na vyučovací hodinu pro učitele, který vyučuje předmět ...“

Předměty 2. stupně ZŠ	souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
Český jazyk					
Cizí jazyk					
Matematika					
Přírodopis					
Chemie					
Fyzika					
Zeměpis					
Dějepis					

- b) **Z učitelů středních škol je podle Vašeho názoru nejvíce náročná příprava na vyučovací hodinu pro učitele, který vyučuje předmět**

Předměty SŠ	souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
Český jazyk					
Cizí jazyk					
Matematika					
Biologie/Geologie					
Chemie					
Fyzika					
Geografie (Zeměpis)					
Dějepis					

III. Otázky k výzkumu učitelů přírodopisu/biologie

6. a) Výuka přírodopisu na základních školách je podle Vás?

důležitá	spíše důležitá	nevím	spíše nedůležitá	nedůležitá

Zdůvodněte, prosím, Vaši odpověď.....

.....

- b) Výuka biologie na středních školách je podle Vás?

důležitá	spíše důležitá	nevím	spíše nedůležitá	nedůležitá

Zdůvodněte, prosím, Vaši odpověď.....

.....

7. Učitel přírodopisu/biologie má přistupovat k výuce..?

	souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
Vykládat látku podle učebnice.					
Vykládat látku propojenou s exkurzí, vycházkou do přírody.					
Vykládat látku s názorností.					
Žáky/studenty vést k samostatnému bádání.					

Jiná možnost.....

8.

a) V čem podle Vás mají učitelé přírodopisu/biologie ve výuce výhody
oproti učitelům jiných předmětů?

.....

b) V čem podle Vás mají učitelé přírodopisu/biologie ve výuce nevýhody
oproti učitelům jiných předmětů?

.....

9. Jaké nedostatky spatřujete u učitelů ve výuce přírodopisu/biologie?

.....

.....

Děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku!

Příloha 3: Ukázka vyplněných dotazníků (1 x muž, 1x žena)

Dotazníkový průzkum – Účel učiva veřejnosti

Dobrý den,

chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku (dotazník je anonyrní, nezabere více než 5 minut), který bude sloužit pouze pro zpracování a vyhodnocení dat v mé diplomové práci s názvem Účel učiva veřejnosti, s důlím zaměřením na učitelé přírodopisu a biologie.

Předem děkuji za spolupráci a vřelost.

Ite. Šarka Kouřimková
(Katedra biologie a environmentálních studií PedF UK)

I. Identifikační údaje

A. Věk polátní ☒ muž ☐ žena

B. Věk věkové kategorie ☒ 18-30 let ☐ 31-40 let ☐ 41-50 let ☐ 51-60 let ☐ 61 let +

II. Otázky k výzkumu učitelů

1. Otázka, jak vnímáte vztah učitelů?

pozitivně	spíše pozitivně	nevím	spíše negativně	negativně
	<input checked="" type="checkbox"/>			

2. Jaké aspekty ovlivňují Váš pohled na učitel?

Dobrá zkušenost

3. Ověřte, 3 vlastnosti, které považujete u učitelů za důležité.

☐ Komunikativní schopnosti
☐ Dobré znalosti
☐ Ověřenosť k dokazování
☐ Kreativní schopnosti
☐ Spravedlnost
☐ Senyál pro humor, důvěru
☐ Přístup
☒ Důslednost
☒ Připravenost na výuku
☒ Umění nadchnout pro vyučovací látku
☐ Schopnost respektovat žáků individuálním způsobem

Jméno

a) Na základě odborné učebnice učitelé mají podle Vlas sliv. "

Předmět	1	2	3	4	5	6
1. Absolventi pedagog. fakult vzdělání						
2. Absolventi pedagog. fakult vzdělání						
3. Absolventi pedagog. fakult vzdělání						
4. Absolventi pedagog. fakult vzdělání						
5. Absolventi pedagog. fakult vzdělání						
6. Absolventi pedagog. fakult vzdělání						

společná strategie učitelů

a) Z učebnice 2. stupně základní školy je podle Vlasova názoru následující
připrava na vyučování hodiny pro učitele, který vyučuje předmět

Předmět	1	2	3	4	5	6
1. Český jazyk						
2. Český jazyk						
3. Český jazyk						
4. Český jazyk						
5. Český jazyk						
6. Český jazyk						

b) Z učebnice středních škol je podle Vlasova názoru následující
připrava na vyučování hodiny pro učitele, který vyučuje předmět

Předmět	1	2	3	4	5	6
1. Český jazyk						
2. Český jazyk						
3. Český jazyk						
4. Český jazyk						
5. Český jazyk						
6. Český jazyk						

III. Otázky k výzkumu učitelů přírodopisných učitelů

6. a) Výuka přírodopisu na základních školách je podle Vlas.

Předmět	1	2	3	4	5	6
1. Český jazyk						
2. Český jazyk						
3. Český jazyk						
4. Český jazyk						
5. Český jazyk						
6. Český jazyk						

Závěrem: přímá, Vlas odpovídá

bp je matematika, ale fyzika

b) Výuka biologie na středních školách je podle Vlas.

Předmět	1	2	3	4	5	6
1. Český jazyk						
2. Český jazyk						
3. Český jazyk						
4. Český jazyk						
5. Český jazyk						
6. Český jazyk						

Závěrem: přímá, Vlas odpovídá

stejně jako v základní škole

7. Učíteš přírodopis a biologii má přirodopisní a výtvar. 2

	dobře	spíše dobře	spíše ne	ne	ne
Vykládáš lístky podle učebnice.					
Vykládáš lístky propojenou s exkurzí, vycházku do přírody.					
Vykládáš lístky s náčrtkem.					
Získal/aš studený vlnu k samostatnému řešení.					

Jiná možnost:

8.

a) V čem podle Vás mají učitelé přírodopis/biologii ve svých volbách

oproti učitelům jiných předmětů?

možná propojení, naučení, v'edlemapřímá' odbornost

b) V čem podle Vás mají učitelé přírodopis/biologii ve svých volbách

oproti učitelům jiných předmětů?

malý zájem o tyto vědy

9. Jaké metody aky spotřebujete u učitelů ve svých přírodopis/biologii?

praxe

Děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku!

III. Otázky k výzkumu učitelů

1. Označte, jak vnímáte osobnost učitelů:

pozitivně	spíše pozitivně	neum	spíše negativně	negativně
	<input checked="" type="checkbox"/>			

2. Jaké aspekty ovlivňují Váš pohled na učitele?

Právní a etika

3. Označte, v jaké míře k těmto prvkům u učitelů nadléháte:

- ☐ Komunikativní schopnosti
- ☒ Kulturní znalosti
- ☐ Pevnost k dětem
- ☐ Autonomní schopnosti
- ☐ Spolehlivost
- ☐ Není-li pro humor, důvtip
- ☐ Přístup
- ☐ Důslednost
- ☐ Připravenost na výuku
- ☒ Lidská schopnost pro výuku apod. látku
- ☒ Schopnost respektovat jako individuálním způsobem

Jan

Dotazníkové průzkum - Učitel učiva veřejnosti

Dobrý den,

chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku (dotazník je anonymní, nezahrnuje více než 5 minut, který bude sloužit pouze pro zpracování a vyhodnocení dat v mé diplomové práci s názvem Učitel učiva veřejnosti, s účelem zaměřením na učitelé předpokládá B. Prolog.

Předem děkuji za spolupráci a vřelost.

Bc. Šárka Kouřilová

(Kauza buduje a environmentálních studií Pvd 116.)

I. Identifikační údaje

A. Věk učitelů

☐ mlad

☒ star

B. Věk učitelů učitelů

☐ 18-20 let

☒ 21-30 let

☐ 31-40 let

☐ 41 let +

4. Na současném období učitelé z. školství na podle Vlády

	souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
1. Absolutní předst. škola vůči jím rozhodnutí	X				
2. Získávání nezískávání		X			
3. Kritika učitelů ze strany rodiců a žáků/žákyně		X			
4. Práva učitelů					X
5. Sporné finanční podmínky					
6. Bída rodin, učitelů					

a) Z učitelů 2. stupně základní školy je podle Vašeho názoru následně
příprava na vyučovací hodinu pro učitele, který vyučuje předmět

Předmět 2	souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
Matematika		X			
Česky jazyk		X			
Číslo		X			
Matematika		X			
Průběžná		X			
Chemie		X			
Fyzika		X			
Zeměpis		X			
Ostatní		X			

b) Z učitelů středních škol je podle Vašeho názoru následně
příprava na vyučovací hodinu pro učitele, který vyučuje předmět

Předmět 5	souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
Česky jazyk		X			
Matematika		X			
Biologie/Geologie		X			
Chemie		X			
Fyzika		X			
Geografie		X			
Zeměpis		X			
Ostatní		X			

III. Otázky k věkům učitelů přírodopis/biologie

a) Věk učitelů přírodopis na základních školách je podle Vlády

oblast	spíše oblačná	nevím	spíše neoblačná	neoblačná
	X			

Závazek: pro učitelé Vlády odpověď

70, 75, 80, 85, 90, 95, 100

b) Věk učitelů biologie na základních školách je podle Vlády

oblast	spíše oblačná	nevím	spíše neoblačná	neoblačná
	X			

Závazek: pro učitelé Vlády odpověď

70, 75, 80, 85, 90, 95, 100
na učitelů

7. Učitel přírodopisu/biologie má přispívat k výuce...

	spolek	spolek	nevytv.	spolek	nevytv.
Vytvářet linku podle scénáře		X			
Vytvářet linku propojenou s vědou, vztahem		X			
do přírody		X			
Vytvářet linku s národními		X			
zájmy/úspěchy vědy a samostatného bádání	X				

Jednotlivci

8.

a) V čem podle Vás mají učitelé přírodopisu/biologie ve výuce vstoupit

oproti učitelům jiných předmětů

metody práce

b) V čem podle Vás mají učitelé přírodopisu/biologie ve výuce nepochybně

oproti učitelům jiných předmětů

velké množství úloh

9. Jaké metody a prostředky a učební ve výuce přírodopisu/biologie?

Podruží, podruží, práce

Děkujeme Vám čas a vyplnění dotazníku!